Leibniz, Gottfried Wilhelm,
Freiherr von
Vernay, Joseph
Essai sur la pédagogie de
Leibniz.

Beiträge zur Philosophie

6

Essai
sur
la Pédagogie de Leibniz

par

Joseph Vernay

Lecteur à l'Université de Würzburg



Heidelberg 1914
Carl Winters Universitätsbuchhandlung

Verlags-Nr. 1127.

Beiträge zur Philosophie

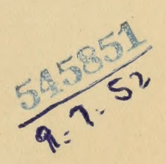
6

Essai
sur
la Pédagogie de Leibniz

par

Joseph Vernay
Lecteur à l'Université de Würzburg





Heidelberg 1914
Carl Winters Universitätsbuchhandlung

Verlags-Nr. 1127.

A

Monsieur Chabot

Professeur à l'Université de Lyon

Hommage respectueux et reconnaissant.

J. V.



Table des Matières.

Table des Matières.

Introduction.

A première vue le titre de ce travail surprendra peut-être. On peut se demander en effet si Leibniz est un pédagogue. On est accoutumé à voir surtout en lui le métaphysicien des Nouveaux Essais, de la Théodicée et de la Monadologie. Et sur ce point les éditeurs eux mêmes ont pu induire en erreur, car, sur la masse considérable de ses écrits qui n'ont paru que peu à peu et dont beaucoup de manuscrits remplissent encore des rayons entiers de la vaste bibliothèque de Hanovre, ils ont choisi de préférence les œuvres scientifiques et exclusivement philosophiques. Mais l'œuvre de Leibniz est tout un monde, et la pédagogie en est peut être, une des parties les moins explorées. Raumer lui même, dans son Histoire de la Pédagogie, n'en fait pas directement mention.

Quatre documents principaux contiennent les idées de Leibniz sur la pédagogie.

Le premier se trouve dans un ouvrage qui date de sa jeunesse et intitulé: Methodus nova discendæ docendæque jurisprudentiæ, composé dans une auberge, en 1666, pendant son voyage de Leipzig à Altdorf. « Hæc sunt quæ de ratione studiorum in universum, ex veteribus nostris dudumque conceptis meditationibus, inter diversoria, sine libris in chartam conjicere deproperavimus»[1].

« Ouvrage écrit à la hâte, sans livres, dit-il dans une lettre à Vincentius Placcius; c'est plus une improvisation qu'un écrit.» Cependant , dans la même lettre, écrite de Paris le 10 mai 1676, il ajoute que « s'il avait à le corriger il n'y changerait pas grand chose»[2]. Et Bierlingius dans une lettre

---

[1] Dutens, t. IV, p. 179, No 43.

[2] Dutens, t. VI, p. 4.

du 26 mars 1712 lui fait le plus grand éloge de sa « Nova methodus », et en particulier de la partie consacrée à l'éducation en général[1].

Nous sommes donc autorisé à nous reporter à cet ouvrage pour connaître les théories pédagogiques du «philosophe de Hanovre».

Ce qui est surprenant, c'est de trouver ce document en tête d'un ouvrage sur le droit. Mais quand on connaît un peu Leibniz il n'y a pas lieu de s'en étonner. C'était un jurisconsulte. «L'idée du droit», dit Foucher de Careil, «caractérise sa philosophie, mais surtout elle constitue sa politique. Il écrit les yeux fixés sur le droit naturel, consulte la notion du juste et de l'injuste, et ne se laisse pas détourner par les maximes dangereuses de la politique régnante»[2]. Et le 12 juillet 1700, quand le roi de Prusse Frédéric III, le nomma président à vie de l'Académie des Sciences de Berlin, il ne mentionne ni les titres de savant ni de philosophe, mais ceux de baron Godefroy Guillaume de Leibniz, conseiller privé «d'après le rapport qu'on nous a fait de son savoir dans la jurisprudence, particulièrement en droit public et en droit des gens»[3].

M. Dumesnil, dans le Dictionnaire de Pédagogie, indique une autre raison de la place de ce document: « Esprit éminemment logique et déductif, il rattache sa méthode d'apprendre et d'enseigner le droit à une méthode générale d'enseignement ou d'étude»[4].

Trois autres documents contiennent les idées de Leibniz sur la pédagogie: c'est d'abord le plan d'études élaboré pour son élève, le jeune de Boinebourg. Au printemps de 1667, Leibniz fit la connaissance de l'un des hommes d'Etat les plus distingués de l'Allemagne, le baron de Boinebourg,

---

[1] Dutens, t. VI, p. 380.

[2] Foucher de Careil, Œuvres de Leibnitz, t. IV, Introduction.

[3] Dutens, t. V, p. 179.

[4] Buisson, Dictionnaire de Pédagogie, t. II, p. 1563.

ancien premier conseiller privé de l'Electeur de Mayence, Jean Philippe. Il le suivit à Francfort et à Mayence et une précieuse familiarité s'établit promptement entre l'homme politique et le savant. Sous l'influence de Boinebourg il prit part aux grands événements de l'époque et il fut investi en 1670 de la fonction de conseiller à la cour suprême de l'électorat de Mayence[1].

A l'automne de 1672 le baron le pria de se charger de la direction des études de son fils. Déjà il avait dû s'en occuper, puisque en 1671 nous le trouvons à Strasbourg s'entretenant avec le professeur du jeune baron. Le 15 décembre 1672 mourut le Baron de Boinebourg. Leibniz reporta sur le fils l'affection qu'il avait eue pour le père. Il prit mille précautions pour l'informer du malheur qui venait de le frapper et le consola comme un ami tendre et dévoué. Il écrivit également à la baronne une lettre de condoléances, dans laquelle, parlant du fils, il dit qu'il espérait retrouver en lui, les excellentes qualités de son père[2].

Au milieu de janvier 1673 il fit un voyage à Londres. De retour à Paris, fin février, il y retrouva son élève qui était resté sous la protection d'un certain Schütz qui, déjà à Strasbourg, avait dirigé les études du jeune homme.

C'est à ce moment que Leibniz reçut de la baronne de Boinebourg le mandat officiel qui le confirmait dans sa situation précédente. Jusqu'à Pâques 1674 il fut plutôt le directeur des études que le professeur du jeune homme. Il avait sous ses ordres deux professeurs allemands et un professeur français[3]. Nous devons à cette circonstance le second document pédagogique: Plan d'études à l'usage du baron de Boinebourg.

---

[1] Guhrauer, Biographie de Leibniz, t. I.

[2] Klopp, Werke von Leibniz, t. III, p. 10 et seq.; Guhrauer, op. cit. II, p. 15.

[3] Klopp, t. III, p. 17.

C'est ensuite « Le projet de l'éducation d'un Prince », écrit en langue française, le 26 Janvier 1693, dans le cours d'une matinée. Ce fut à la sollicitation de M. DE LA BODINIÈRE, précepteur dans une maison princière allemande. Ce dernier lui avait envoyé son propre plan d'éducation, pour lui demander son avis[1].

Nous possédons enfin le « Concept Denkschrift LEIBNIZ's über die Verbesserung der Künste und Wissenschaften im Russischen Reiche ». C'est par l'intermédiaire du baron URBICH, son ami en même temps qu'ambassadeur de PIERRE LE GRAND à Vienne, que LEIBNIZ fut mis en relation avec l'Empereur de Russie. Son but était très louable: il avait été séduit par la tâche d'introduire la civilisation dans cet immense Empire, encore inculte et barbare. Il vit le Czar à Torgau en octobre 1711. Cette esquisse est le résultat des négociations entre PIERRE Ier et LEIBNIZ. Ce dernier avait déjà écrit deux lettres au Czar: la première de Vienne le 26 octobre 1713, la seconde n'est pas datée, mais il faut vraisemblablement la rapporter à la même année ou un peu plus tard[2].

Il ne faudrait pas croire que c'est seulement dans ces quatre écrits que LEIBNIZ parle de pédagogie. De même qu'il met toute sa philosophie dans tous ses ouvrages, de même il sème ses idées pédagogiques un peu partout. Chez lui point de plan, témoins les Nouveaux Essais et la Théodicée. Seule la Monadologie offre un développement régulier de la pensée du philosophe. Il nous a donc fallu fouiller dans l'œuvre immense de LEIBNIZ, et en particulier dans sa volumineuse correspondance pour recueillir ses idées sur l'éducation de la jeunesse.

---

[1] HÜLSEN, Leibniz als Pädagoge und seine Ansichten über Pädagogik, Berlin 1874, p. 17.

[2] GUHRAUER, op. cit. p. 76.

Pour mettre de l'ordre dans notre travail nous avons groupé les vues pédagogiques du grand philosophe sous deux rubriques générales:

I Education privée.

II Education publique.

Nous terminerons par un chapitre additionnel sur les rapports de la pédagogie de LEIBNIZ avec sa philosophie et sa politique.

J'exprime ici publiquement ma reconnaissance à mon ancien professeur de l'Université le Lyon, M. CHABOT, qui m'a donné l'idée de ce travail, et dont les conseils et les encouragements m'ont soutenu pendant tout le cours de cet essai. Qu'il me soit permis aussi de remercier M. P. MATHELIN, professeur d'Allemand au Lycée de Lyon, dont j'ai si souvent mis à profit la profonde connaissance de la langue allemande; le Dr. W. PETERS, Privatdozent à l'Université de Würzburg, dont les conseils éclairés m'ont été d'un grand secours; le professeur STÄHLIN d'Erlangen, dont les savantes indications m'ont permis de faire des comparaisons intéressantes entre LEIBNIZ et quelques grands pédagogues.

Grâce à ces précieuses collaborations cet essai est devenu une œuvre de glaneur; œuvre patiente et fructueuse tout à la fois. La gerbe d'épis a grossi insensiblement entre les mains du travailleur. Il n'a que la prétention d'en avoir cueilli les plus beaux; il en reste, et il en restera toujours beaucoup dans le champ de ce grand semeur d'idées que fut LEIBNIZ.

Würzburg, juin 1914.

Première Partie.

De l'éducation privée.

Chapitre I.

De l'éducation en général.

I.

Le 21 février 1696 LEIBNIZ écrivait de Hanovre à VINCENTIUS PLACCIUS: « Quant je réfléchis aux moyens de procurer le bien public, j'arrive à cette conclusion: l'humanité s'élèvera le jour où l'éducation de la jeunesse s'améliorera »[1]. On a cité bien souvent cette parole, quelquefois inexactement, par une interprétation amplifiée, mais même dans sa traduction littérale, elle garde suffisamment d'énergie pour attester la haute idée que se faisait LEIBNIZ de l'éducation de la jeunesse. « Le premier fondement de la félicité humaine » dit-il encore, « est la bonne éducation de la jeunesse qui contient aussi le redressement des études. Rien n'est plus important pour l'Etat, et pour le bien des hommes en particulier, que de donner un bon pli à l'esprit comme au corps, en exerçant l'un et l'autre de bonne heure en ce qui augmente sa perfection, pour gagner le temps, que le peu de durée de notre vie ne nous oblige que trop de ménager»[2]. « L'éducation est à l'humanité ce que la racine est à l'arbre, ce que la source est à la rivière.»

On ne saurait trop reconnaître la vérité de ces principes. L'éducation est la base de l'édifice social. Par l'influence

---

[1] DUTENS, t. VI, p 65.

[2] Discours sur le projet d'érection d'une académie des sciences à Berlin, DUTENS, t. V, p. 175 et seq.

décisive qu'elle exerce sur l'enfant et sur la famille, éléments premiers de toute société, elle fonde les mœurs domestiques, inspire les vertus sociales et prépare les restaurations intellectuelles et morales d'une nation.

C'est l'éducation qui fait la grandeur des peuples et maintient leur splendeur. C'est elle qui prévient leur décadence et au besoin les relève de leur ruine. «L'éducation d'un peuple», dit M. Compairé, «est à la fois le résumé de tout ce qu'il croit et la source de tout ce qu'il sera»[1].

II.

Et comment Leibniz conçoit-il l'éducation?

Au début de la «Nova methodus» nous lisons: «Un plan d'études est une conception de l'état de raison, c'est-à-dire un moyen de parvenir à cet état où l'on agira parfaitement. Cet état est une habitude et je le définis: une spontanéité acquise et permanente.» Paroles extrêmement profondes et qui font déjà pressentir l'auteur des Nouveaux Essais et de la Monadologie. Toute une révolution pédagogique est contenue dans cette définition. Elever des enfants ce ne sera plus les faire entrer dans un moule uniforme, mais cultiver en eux la raison. On pourrait y voir déjà une réaction contre la méthode des jésuites, dont Leibniz disait «qu'ils étaient restés au-dessous de la médiocrité»[2]. En effet le but de l'éducation n'est-ce-pas de faire des hommes?

L'enfant est un petit animal, l'expression est de Leibniz, un petit animal vivant de la vie instinctive, et il faut arriver à transformer cette vie instinctive en vie rationnelle. Monade informe qu'il faut amener à un plein développement. A vingt ans, au sortir des mains de ses éducateurs, le jeune homme doit être armé pour la vie, sa raison suffisamment

[1] Histoire des Doctrines de l'Education, t. I, p. 4.
[2] Dutens, t. VI, p. 65.

développée pour équilibrer toutes ses autres facultés. « Etat » qui est une habitude, dit Leibniz; c'est-à-dire que l'éducation aura créé en lui un certain nombre d'habitudes raisonnables qui assureront sa vie physique, intellectuelle et morale[1]. Dans ce développement de tout l'homme, Leibniz insiste spécialement sur le côté moral: « Je trouve que la véritable vertu doit être désintéressée, c'est-à-dire qu'on doit être porté à trouver du plaisir dans l'exercice de la vertu; et cela devrait être le but de l'éducation»[2]. « Plut à Dieu qu'on trouvât le moyen de concilier les études avec une éducation gentille et de diriger l'un et l'autre à la vertu»[3]. Et il rattache tout ce développement moral à l'«état de raison » dont il parle plus haut, en nous donnant cette définition si remarquable de la vertu: « l'habitude d'agir raisonnablement»[4].

Pour inculquer ces habitudes raisonnables à l'enfant Leibniz veut qu'on le suive depuis l'âge le plus tendre jusqu'au moment où il entrera dans une carrière.

«Les commencements», dit Platon[5], «sont tout dans une nature jeune et tendre, dont toutes les parties gardent l'empreinte qu'on leur donne.» Leibniz ne pense pas autrement: « Le bon naturel est la base et le fondement de tout. Mais nous nous trompons souvent, en prenant pour le naturel, ce qui est l'effet des premières impressions reçues. Une nourrice, une femme de chambre, un autre enfant un peu plus avancé, et quelques domestiques, auront peut-être fait, ce qu'on appelle le naturel, et qu'on croit envoyé d'en haut. Il n'y a rien de si flexible que l'âge le plus tendre. Nous le voyons dans les animaux à qui un habile maître sçait faire

---

[1] Dutens, t. IV, p. 169 et 174.
[2] Dutens, t. V, p. 40.
[3] Dutens, t. V, p. 43.
[4] Ibid.
[5] Platon, Républ. L. II, C. XVII.

faire des merveilles, et cependant les enfants sont infiniment plus dociles et plus susceptibles de variété»[1].

L'éducation commence en effet à la naissance même de l'enfant. Tous les éducateurs, les philosophes, les moralistes l'ont proclamé. Quand l'enfant ouvre les yeux à la lumière, toute une série de précautions et de devoirs relatifs à l'éducation s'imposent aux personnes qui l'entourent.

Comme le dit très bien Leibniz, la formation de ces premières heures de la vie est le fond, la base de tout ce qui recevra plus tard son développement dans l'éducation qui suivra. Si, en général, tout dépend des principes, c'est encore plus vrai de l'éducation. Sur ce point le philosophe de Hanovre est donc d'accord avec tous les grands pédagogues et les sages de l'antiquité. Nous avons vu ce qu'en pensait Platon; Plutarque est encore plus énergique: « Il faut employer tous ses soins à bien choisir les nourrices chargées de la première éducation. En effet, s'il est nécessaire de façonner les membres des enfants aussitôt après leur naissance, pour ne leur laisser contracter aucun défaut naturel, on ne peut aussi former trop tôt leur caractère et leurs mœurs .... L'esprit des enfants est une pâte flexible, qui reçoit sans résistance toutes les formes qu'on veut lui donner .... Les sceaux se gravent vite sur une cire molle; de même les préceptes qu'on donne à ces esprits encore tendres s'y impriment facilement et y laissent des traces profondes»[2].

Bossuet ne manque pas de souligner aussi l'importance de ces commencements: « Si de très bonne heure on s'occupe avec soin des enfants, alors l'action paternelle et de bons enseignements peuvent beaucoup. Au contraire si on laisse de mauvaises et funestes maximes entrer une fois dans leur esprit, alors la tyrannie de l'habitude se rend

---

[1] Böhmer, t. I, Projet d'éducation d'un Prince.
[2] Plutarque, Education des enfants.

invincible en eux, et il n'y a plus de remède qui puisse guérir le mal»[1].

Fénelon de son côté s'écrie douloureusement: « On abandonne l'enfant à des femmes indiscrètes et déréglées. Et c'est pourtant l'âge où se font les impressions les plus profondes . . . .»[2]

« La première éducation est celle qui importe le plus », dit J. J. Rousseau . . . . «Il faudrait une nourrice aussi saine de cœur que de corps . . . . . Si l'on prend une femme vicieuse, je ne dis pas que son nourrisson contractera ses vices, mais je dis qu'il en pâtira»[3].

C'est aussi l'opinion des grands pédagogues Comenius, Pestalozzi et Fröbel.

On est étonné de voir le grand esprit de Leibniz descendre dans tous ces détails et nous parler des nourrices, des bonnes, des domestiques et des camarades. Et pourtant c'est dans ces détails qu'il nous apparaît vraiment pédagogue. Il n'y a pas de quantités négligeables dans une question de cette importance, quand on songe aux désastres qui menacent toute une vie dont les commencements n'auront pas été assurés.

III.

Mais où l'enfant sera-t-il élevé? Restera-t-il dans sa famille ou bien l'enfermera -t-on dans un collége?

Jusqu'à l'âge de six ans Leibniz laisse l'enfant à sa famille. La mère et un pédagogue seront chargés de lui[4]. A partir de six ans qu'il aille à l'école publique. Là il retirera un grand fruit du frottement des caractères; il y nouera des amitiés qui dureront autant que la vie. Leibniz se déclare

---

[1] Bossuet, De l'éducation du Dauphin.
[2] Fenelon, De l'éducation des filles.
[3] Rousseau, Emile, liv. I, pp. 10 et 59.
[4] Dutens, t. IV, p. 178.

ouvertement partisan de l'internat. Il veut que l'enfant, pendant cette période, de six à douze ans, vive peu auprès de ses parents, afin qu'il soit obligé de compter sur lui-même, ut discat ad propriam prudentiam refugere[1]. LEIBNIZ prône ici un système qui lui a réussi. Le 5 septembre 1652 il perdait son père[2]. Orphelin a six ans, il s'est formé lui-même. C'est un autodidacte, et il l'est resté toute sa vie. Il eut cependant, comme précepteur Jo. HORNSCHUH, recteur de l'école St. Nicolas à Leipzig. Il étudia ensuite à l'Université de Leipzig spécialement sous le célèbre JACQUES THOMASIUS, très versé dans la connaissance de la philosophie ancienne. Puis à Jena où il suivit les cours du mathématicien ERHARD WEIGEL. Enfin à Altdorf le droit et à Nuremberg l'œuvre des alchimistes. Il n'a donc pas connu la famille ni pu apprécier les bienfaits et partant le rôle qu'elle peut et doit jouer dans l'éducation des enfants.

Et puis n'a-t-il pas subi l'influence des jésuites ? Ces derniers supprimaient l'action des parents dans l'éducation. Ce sont eux qui ont inventé l'internat. C'est ainsi que dans le « Ratio studiorum », que LEIBNIZ à sûrement connu, puisqu'il fut publié en 1599, on ne parle qu'une fois des parents: « Dans les cas graves, on pourra faire venir le père et la mère, si l'on croit utile de s'entretenir avec eux de leur enfant, ou même on ira les trouver chez eux, si le rang des personnes exige cette condescendance»[3].

Sans parler, comme MONTAIGNE, de l'internat «ces geaules de jeunesse captive », il faut cependant reconnaître qu'il a ses vices. Sous prétexte de préparer l'enfant à la vie, on lui fait bien souvent mener une vie totalement différente de celle dans laquelle il sera appelé à vingt ans. Tout ce que l'on peut concéder en faveur de l'internat, c'est que dans bien des cas il est une nécessité, en particulier pour les enfants dont les

[1] DUTENS, t. IV, p. 178.

[2] ECKHART, Curriculum vitæ Leibniz.

[3] Ratio Studiorum, p. 131, édition de Lyon, 1891.

parents sont éloignés de la ville. En dehors de ces cas nous sommes d'avis d'éloigner le moins possible l'enfant de la famille. La famille est de droit naturel la première éducatrice. C'est le moule normal où les hommes prennent leur caractère, tous les traits essentiels de leur physionomie morale. L'autorité du père, la tendresse de la mère, l'amour des grands parents, les affections fraternelles, en même temps que la nécessité d'obéir continuellement, le frottement des caractères qui se touchent et se heurtent dans ce petit monde, les émotions communes, les conseils, les exemples, les conversations, en tout cela nous trouvons les éléments les plus complets et les plus efficaces pour l'éducation. Il est bon pour l'enfant, au bout d'une journée de travail, de se reposer, quelques instants, le soir, auprès de ses parents, de ses frères et de ses sœurs, des soucis de la classe et des mille petites contrariétés de la vie scolaire. Il raconte ses succès, s'il en a eu; il se décharge de ses chagrins. Il se rafraîchit au milieu de ce petit monde calme et aimant qu'il retrouve au foyer paternel, et il se délasse des agitations de la société d'étrangers, maîtres et camarades, qui se sont succédé pour lui depuis le matin. De douces pensées préparent son sommeil de la nuit et l'entourent d'une athmosphère de paix. De même les jours de congé il retrouve sa vraie vie, des cœurs qui sont à lui, des conversations qui traitent de ses intérêts les plus chers, des habitudes où il met son caractère et ses goûts, une chambre qu'il a arrangée à son idée et où il se plait à rester, ses livres, ses objets de récréation. Au lycée il travaille, dans la famille il vit. A l'école il est en public, subit une règle et patiente; dans la famille il garde son naturel, montre plus librement ses qualités et surtout ses défauts. Il y paraît sincère et commence à être l'homme qu'il sera durant la vie.

Mais, dit-on, il faut soustraire l'enfant aux influences mauvaises. C'est le grand argument des jésuites et autres organisations similaires. Là encore il nous semble que l'on se trompe. Au point de vue moral on n'a bien souvent formé

que des plantes de serre chaude qui se sont flétries au premier rayon de soleil un peu brûlant. Oui, il faut préserver les enfants du mal, mais est-ce les en préserver que de le leur laisser ignorer[1] ? Une éducation au grand air, où l'enfant a en petit ce qu'il rencontrera plus tard en grand, avec une direction morale ferme et éclairée, fera certainement des hommes qui seront plus capables de résister à l'entraînement des passions, que ceux qui auront été élevés entre les murs d'une prison.

---

[1] « Ne cachez pas le monde aux enfants; cacher le mal c'est le souligner. » (ARNOLD). Cf. DE COUBERTIN, L'Educ. en Angleterre, p. 76.

Chapitre II.

Des Programmes et de l'emploi du temps.

Le plan d'études le plus complet, élaboré par LEIBNIZ, se trouve en tête de sa « Nova methodus »[1].

LEIBNIZ n'a pas fait un roman à la façon de J. J. ROUSSEAU, mais cependant pour concrétiser ses préceptes, il suppose un enfant à qui on ferait l'application de ce programme.

Il divise son éducation en trois périodes. La première va jusqu'à six ans; la seconde de six à douze. La troisième de douze à dix-huit ans.

I.

Langue maternelle: D'abord l'enfant doit apprendre à parler. « On lui formera la parole, prenant garde que ceux qui sont auprès de luy, parlent bien et distinctement, et s'expliquent agréablement sur plusieurs choses »[2].

Il s'agit ici de la langue maternelle, c'est-à-dire l'allemand, puisque un peu plus loin LEIBNIZ spécifie le latin et les langues vivantes. Ce n'est pas une vaine remarque, il veut lutter contre l'usage qui existe dans la bonne société de négliger l'allemand pour parler exclusivement français. C'est dans le même but, relever le prestige de la langue maternelle, qu'il écrira son magnifique éloge de la langue allemande. « Je suis persuadé qu'il n'y a aucune langue au monde plus abondante que l'allemande en termes justes et énergiques»[1].

---

[1] DUTENS, t. IV, p. 178.

[2] BÖHMER, Projet d'Education d'un Prince.

[3] DUTENS, t. VI, 2e partie p. 9.

Avant lui, et même longtemps après, il était défendu d'étudier la langue maternelle dans les écoles. Dans un plan d'études de Francfort en 1654, nous lisons: « Ceux qui seront reconnus coupables d'avoir parlé autrement que latin seront châtiés! »[1] La langue maternelle resta exclue des écoles jusque dans la seconde moitié du XVIIIe siècle. A Darmstadt ce n'est qu'en 1766 que nous en voyons l'utilité reconnue dans un programme. A St. Afra de Meissen, l'allemand ne fut mis au rang des langues anciennes qu'en 1773[2].

A la même époque en France la langue française avait à peine droit de cité dans les écoles des jésuites. C'est en latin que se faisaient, sauf dans la première année de grammaire, c'est -à-dire en sixième, les leçons du professeur, les réponses de l'élève, l'explication des textes et les devoirs écrits. La langue meternelle était interdite jusque dans les conversations. On était puni pour avoir parlé français[3].

Leibniz est d'accord avec le grand pédagogue allemand Coménius: « Apprendre le latin avant la langue maternelle, c'est vouloir monter à cheval avant de savoir marcher»[4]. D'ailleurs il est ici dans la tradition de tous les écrivains qui le suivront, et qui veulent affranchir le génie national de l'imitation étrangère, et lui rendre, avec une juste fierté, le sentiment de son originalité et de sa valeur.

Le latin: « En même temps il serait bon qu'on lui apprit le latin»[5]. Leibniz veut que l'on divise la journée en deux: le matin sera consacré au latin avec le pédagogue et des condisciples; le soir à l'allemand avec les bonnes et la mère[6].

Consacrer le matin à l'étude du latin paraît être une précaution pédagogique très sage. Il faut réserver aux

---

[1] Cf. Pinloche, La réforme de l'éducation en Allemagne, p. 10.
[2] Pinloche, op. cit., p. 11.
[3] Delfour, Les Jésuites à Poitiers.
[4] Cf. Compayré, t. I, p. 246.
[5] Dutens, t. IV, p. 178.
[6] Ibid.

matières les plus difficiles, les premières heures de travail, alors que l'esprit de l'enfant est calme et reposé.

Le maintien: « Pendant cette première période l'enfant devra aussi apprendre le maintien « studium gestuum », et cela par la fréquentation d'hommes distingués et cultivés»[1].

Il n'est pas impossible que Port Royal ait inspiré Leibniz sur ce point[2], car dans les «Petites Ecoles » on attachait la plus grande importance à la politesse. «La manière d'agir libre, honnête et bienséante, c'est ce que j'appelle politesse et civilité; et je prétends que pour la bien savoir, non seulement il en faut apprendre de bonne heure les maximes, mais qu'il faut même les mettre en pratique, suivant cet axiome des philosophes, qu'on n'apprend bien que par la pratique les choses qu'on apprend que pour les pratiquer. Or la politesse des enfants doit paraître particulièrement dans leur marcher et dans leur contenance à table, comme aussi dans leur conversation»[3].

Leibniz est d'avis que l'on n'est pas bien élevé si l'on ne possède pas le savoir-vivre. La politesse des manières, le sentiment des bienséances, le tact, le goût exquis, voilà des choses que l'on ne saurait apprendre trop tôt à l'enfant. La politesse se lie profondément à des vertus utiles, à des vertus sociales, dont une nation peut être justement fière et heureuse. Et ceci ne doit pas être l'apanage exclusif des hautes classes de la société. L'éducation doit polir le cœur de l'humble paysan et du pauvre travailleur, aussi bien que celui du riche et du plus parfait gentilhomme. Elle doit imprimer à toute sa personne, à sa parole, à son regard, ces habitudes honnêtes et dignes qui commandent l'estime.

Histoire et Géographie: A l'étude de la langue maternelle et du latin et aux leçons de maintien, Leibniz ajoute l'histoire,

---

[1] Dutens, t. IV, p. 178.

[2] Cf. Rabelais, Gargantua, liv. I. ch. XV, p. 31.

[3] Coustel, Règles de l'éducation des enfants. Cf. F. Cadet, L'éducation à Port-Royal, p. 255.

« soit universelle soit sacrée et aussi l'état actuel du monde et des choses »[1].

Encore une innovation. Avant lui non seulement l'enseignement de l'histoire n'était pas général, mais il était même banni quelquefois. Les jésuites ne l'enseignaient qu'accidentellement, à l'occasion d'un texte latin ou grec et encore les « Regulæ » demandent elles qu'on passe vite: « Historicus celerius fere excurrendus »[2].

A Landshut, le père chargé de rédiger le plan d'études de l'établissement va jusqu'à écrire: « l'histoire est la perte de celui qui l'étudie »[3]! Il est vrai qu'à l'oratoire, et cela environ depuis 1660, l'enseignement de l'histoire avait sa place bien marquée. Nous savons qu'elle avait une chaire spéciale, un professeur spécial[4]. Tout le monde connaît les efforts de Bossuet pour l'enseigner à son royal élève.

Mais dans l'Université de Paris elle était fort négligée. ROLLIN, dans son plan d'instruction, omet systématiquement l'Histoire de France et toute l'histoire moderne.

Et plus tard ROUSSEAU emboîtera le pas aux jésuites et proscrira impitoyablement l'histoire: « Par une erreur encore plus ridicule, on fait étudier l'histoire »[5]. LEIBNIZ l'inscrit dans tous ses programmes[6], la fait apprendre au jeune BOINEBOURG[7], la recommande spécialement dans le Projet d'éducation d'un Prince: « Il sera éclairé s'il sait l'histoire », ... « l'histoire universelle qui marque les raisons des plus grands changements et les origines des choses »[8].

A l'histoire il joint la géographie. Elle est également mentionnée dans tous ses écrits pédagogiques.

---

1 DUTENS, t. IV, p. 178.
2 Regulæ p. 125.
3 HUBER, Les Jésuites, t. II, p. 172.
4 Cf. COMPAYRÉ, t. I, p. 218.
5 EMILE, livre II, p. 185.
6 DUTENS, t. IV, pp. 176, 178.
7 HÜLSEN, pp. 7, 8, 11.
8 BÖHMER, t. I. Projet de l'éducation d'un Prince.

II.

Arts d'agrément: Dans la seconde période, c'est-à-dire de six à douze ans, l'enfant « étudiera la musique, la danse, la lutte, l'escrime, les jeux de force, les jeux d'adresse, le dessin, toutes les connaissances utiles et les arts qui font l'agrément de la vie, et par dessus tout la pureté de sa langue»[1].

Comme Aristote, Leibniz veut que les hommes sachent non seulement ce qui est utile mais ce qui est beau: « la préoccupation exclusive des idées d'utilité ne convient ni aux âmes nobles ni aux esprits libres», et parmi ces études qu'il appelle désintéressées, nous relevons la gymnastique, la musique et le dessin[2].

La musique n'est pour Leibniz qu'une « arithmétique de l'âme » — Arithmetik der Seele[3]. — Sans doute on ne peut pas dire qu'il avait le sens musical, pas plus que le sens de la peinture et de la poésie, car il ne voit partout que constructions logiques de l'esprit humain, mais enfin il en reconnaît l'utilité, il y voit un élément éducateur, et il le signale. Dans l'horaire de Boinebourg une heure est réservée à la musique, soit pour le solfège soit pour étudier un instrument[4]. Il veut que le Prince « ait l'oreille bonne pour juger la musique, quoique on ne doive point exiger qu'il sçache luy-même composer, chanter ny jouer, si ce n'est qu'il se plaise à toucher quelque instrument»[5]. Au jeune Boinebourg il conseille la guitare[6]. Rabelais tenait beaucoup lui aussi aux arts d'agrément.

Luther les recommande encore d'avantage et la musique en particulier. «Après l'étude de la théologie doit venir celle

---

[1] Dutens, t. IV, p. 178, No 41.
[2] Politique, liv. V, ch. II.
[3] Le Viseur, Leibnitz Beziehungen zur Pädagogik, Berlin 1882 p. 19.
[4] Hülsen, op. cit. p. 12.
[5] Böhmer, t. I.
[6] Hülsen, op. cit. p. 12.

de la musique. Il faut qu'un maître d'école sache chanter, sans quoi je ne le regarde pas même»[1]. Montaigne est du même avis. LEIBNIZ avait donc d'illustres devanciers.

Exercices physiques: Aux arts d'agrément, c'est-à-dire la musique, la danse et le dessin LEIBNIZ ajoute les exercices physiques: la lutte en général, l'escrime, les jeux de force et les jeux d'adresse, le canotage, l'équitation, le tir, le saut, la natation etc.[2].

Montaigne a donné ce précepte: « Pour leur roidir l'âme, il faut leur durcir les muscles.» Et J. J. ROUSSEAU cet axiome: « Plus le corps est faible, plus il commande; plus il est fort, plus il obéit.»

Nous croyons en effet qu'il est dangereux de voir l'esprit prendre de l'avance sur le corps. L'intelligence en se développant doit trouver une enveloppe qui ait la force de la contenir et de résister à son expansion.

Cette précaution pédagogique n'a pas échappé au grand esprit de LEIBNIZ et il fait dans son programme une large place aux exercices physiques et aux jeux. Il a compris combien le mélange du jeu et du travail est favorable aux progrès de l'esprit. De plus il y voit un moyen puissant d'éducation: « Les hommes ne paraissent jamais plus ingénieux que dans les jeux et dans le badinage»[3]. « L'esprit humain », écrit-il au même, «brille dans les jeux plus qu'en toute autre chose»[4]. Il veut qu'on les varie et qu'on en invente de nouveaux[5].

Mais le mathématicien reparaît ici et il indique à REMOND DE MONTMORT quelques jeux mathématiques: « Après les jeux qui dépendent uniquement des nombres, viennent les

---

[1] Cf. COMPAYRÉ, t. I, p. 84.
[2] DUTENS, t. IV, pp. 175, 178.
[3] Lettre à Remond de Montmort, DUTENS, t. V, p. 22.
[4] Ibid.
[5] Cogitationes casuales, DUTENS, t. V, p. 206.

jeux où entre encore la situation, comme dans le trictrac, dans les dames et surtout dans les échecs.» Il entre dans le détail et propose des combinaisons nouvelles: « Le jeu nommé le solitaire m'a plu assez. Je l'ai pris d'une manière renversée, c'est-à-dire au lieu de défaire un composé de pièces, selon la loi de ce jeu, qui est de sauter dans une place vide, et d'ôter la pièce sur laquelle on saute, j'ai cru qu'il serait plus beau de rétablir ce qui a été défait, en remplissant un trou sur lequel on saute .... Après les jeux où n'entrent que le nombre et la situation, viendront les jeux où entre le mouvement; comme dans le jeu du billard, et dans le jeu de paume ....»[1].

Les Sciences: C'est pendant cette seconde période que l'enfant abordera les sciences.

Les jésuites excluaient complètement les études scientifiques des classes inférieures; l'élève arrivant en philosophie devait posséder seulement la langue latine et la langue grecque.

A Port-Royal au contraire, à l'instigation de DESCARTES, les mathématiques, la physique, les sciences naturelles furent cultivées avec persévérance et succès. Les Pères MALEBRANCHE, LAMY, POISSON étaient des hommes remarquables qui appréciaient les études scientifiques. C'est le P. LAMY qui écrivait dans son sixième Entretien: « C'est un plaisir d'entrer dans le laboratoire d'un chimiste. Dans les lieux où je me suis trouvé je ne manquais point d'assister aux discours anatomiques qui se faisaient, de voir les dissections des principales parties du corps humain ...... je ne conçois rien d'un plus grand usage que l'algèbre et l'arithmétique.»

Que LEIBNIZ se soit inspiré de ses devanciers, ou qu'il l'ait tiré de lui-même, ayant eu à Jena comme professeur le célèbre WEIGEL, il est certain qu'il attachait aux sciences la plus grande importance: «Tout dépend des sciences réelles,

---

[1] Lettre à Remond de Montmort, DUTENS, t. V, lettre 8, p. 28.

c'est-à-dire des principes mathématiques, mécaniques et physiques»[1].

«L'élève étudiera les Mathématiques, l'Arithmétique, la Géométrie, l'Optique, la Statique et l'Astronomie. On y joindra la Physique et l'Histoire naturelle. On lui nommera les objets et les règnes de la nature: les minéraux, les végétaux, les animaux et aussi les instruments mécaniques de l'industrie humaine»[2].

Sur l'histoire naturelle, LEIBNIZ ne demande pas qu'on insiste beaucoup, pendant cette période: «On lui nommera les objets et les êtres des règnes de la nature: les minéraux, les végétaux, les animaux.» C'est seulement dans la période suivante qu'on approfondira les sciences.

Arts utiles: Mais ce qu'il y a de remarquable dans le programme de cette période, et qu'il faut signaler, c'est l'initiation de l'enfant «aux instruments mécaniques de l'industrie humaine»[3]. Voilà un côté vraiment pratique de la pédagogie de LEIBNIZ et sur lequel il revient sans cesse. «Surtout que l'enfant s'exerce pour sa profession»[4].

Dans l'Esquisse à PIERRE Ier, après avoir dit que les écoles d'enfants doivent être des écoles de vertu et de langues, il ajoute: «elles doivent aussi être des écoles d'arts où les enfants apprennent les principes des arts et des sciences, un peu de sculpture sur bois et de travail au tour, puis l'arpentage et l'économie domestique ....» C'est dans ce même but qu'il recommande de recueillir avec soin ce qu'il appelle «les connaissances utiles», et cela auprès «des paysans, des chasseurs, des artisans, pêcheurs, commerçants et dans les diverses professions de la vie active mais tout particulièrement dans la classe ouvrière ...... Toutes les

---

[1] Projet d'érection d'une académie des sciences à Berlin. DUTENS, t. V, p. 175 et seq.

[2] DUTENS, t. IV, pp. 178 et 179, No 42.

[3] DUTENS, t. IV, p. 178, No 41.

[4] DUTENS, t. IV, p. 179.

professions qui se rapportent à l'alimentation et aux métiers devraient être décrites avec tous les détails et de la manière la plus précise par les personnes compétentes»[1].

RATKE, COMENIUS et WEIGEL ne pensent pas autrement.

Cet enseignement pratique se complètera dans la troisième période par l'étude «du commerce international, la provenance et le prix de revient des denrées, les éléments de la médecine, l'anatomie, les forces, les préparations pharmaceutiques»[2]. LEIBNIZ souhaite que tout homme soit un peu « médecin, jurisconsulte et théologien». Il est également « utile de savoir quelque chose de la législation de son pays et aussi des autres nations pour profiter des voyages »[3].

Enfin ce qu'il recommande «par dessus tout», l'expression est de lui, c'est ce par quoi il a commencé: «la pureté de la langue maternelle»[4].

III.

Durant la troisième période, de douze à dix-huit ans, l'élève approfondira les études précédemment faites, spécialement: « la connaissance des mystères de la nature et des arts mécaniques, et aux sciences déjà nommées on ajoutera la chimie»[5].

Dans l'esprit de LEIBNIZ, c'est évidemment la période la plus importante dans l'éducation de l'enfant. Jusque là on n'a fait que l'initier à la science, lui donner des vues générales. Maintenant c'est le moment d'aller au fond des questions et d'en pénétrer tous les secrets.

Langues vivantes: C'est également l'âge fixé pour l'étude

---

[1] GUERRIER, Leibnitz in seinen Beziehungen zu Rußland und Peter dem Großen. Brief No. 240.

[2] Ibid.

[3] DUTENS, t. IV, pp. 178, 179.

[4] DUTENS, t. IV, p. 178, No 41.

[5] DUTENS, t. IV, p. 178, No 42.

des langues vivantes. LEIBNIZ en désigne deux: le français et l'italien[1].

«Je trouve que rien ne sert davantage à juger des connexions des peuples que les langues », écrit-il au P. VERJUS[2]. Les langues vivantes en effet, c'est à la fois la clef des rapport commerciaux et des plaisirs intellectuels. C'est le passe-port qui abaissera les frontières, et, plus tard, dans l'âge d'or entrevu des pénétrations internationales faciles, les désarmera.

LEIBNIZ avait comme prédécesseur LANCELOT qui, à Port-Royal, favorisa singulièrement cette étude et composa une méthode espagnole et une méthode italienne. RACINE, en sortant des « Petites écoles » savait l'espagnol et l'italien. ROUSSEAU sera de l'avis de LEIBNIZ. Il retardera jusqu'à douze ou quinze ans l'étude des langues. « On sera surpris que je compte l'étude des langues au nombre des inutilités de l'éducation: mais on se souviendra que je ne parle ici que des études du premier âge; et, quoiqu'on puisse dire, je ne crois pas que jusqu'à l'âge de douze ou quinze ans, nul enfant, les prodiges à part, ait jamais vraiment appris deux langues»[3].

L'Esperanto lui-même a eu en LEIBNIZ un prédécesseur: il rêvait d'une langue universelle. Dans un traité intitulé « Historia et commendatio linguæ Charactericæ universalis »[4], il nous raconte ses efforts pour trouver un alphabet de la pensée humaine: «lorsque je me livrais à l'étude de la logique, avec beaucoup d'énergie, j'arrivais nécessairement à cette conclusion remarquable, à savoir qu'on pourrait songer à un alphabet des pensées humaines, et qu'en combinant les lettres de cet alphabet et par l'analyse des mots formés par ces caractères, on pourrait tout inventer et tout juger. Lorsque cette pensée prit naissance dans mon esprit,

[1] DUTENS, t. IV, p. 179, No 42.
[2] DUTENS, t. VI, p. 227.
[3] Emile, liv. II, p. 182.
[4] ERDMANN, op. phil. I, p. 162.

je poussais un cri de joie — explosion de joie enfantine — car, à cette époque je n'en comprenais pas encore suffisamment l'importance. Plus tard lorsque je fis de plus grands progrès dans la connaissance des choses, je m'affermis de plus en plus dans la résolution de poursuivre une pensée aussi féconde.» Ce fut une des préoccupations de sa vie, mais jamais il ne put la réaliser. « Si j'avais été moins distrait, ou si j'étais plus jeune, ou assisté par des jeunes gens bien disposés, j'espérerais donner une manière de Spécieuse générale, où toutes les vérités de raison seraient réduites à une façon de calcul. Ce pourrait être en même temps une manière de langue ou d'écriture universelle, mais infiniment différente de toutes celles qu'on a projetées jusqu'ici; car les caractères et les paroles mêmes y dirigeraient la raison; et les erreurs, excepté celles de fait, n'y seraient que des erreurs de calcul. Il serait très difficile de former ou d'inventer cette langue, ou « caractéristique »; mais très aisé de l'apprendre sans aucun dictionnaire»[1].

Le grec et l'hébreu: Le grec et l'hébreu sont simplement conseillés, une étude peu approfondie: le lire et l'entendre: « Il est bon que l'élève puisse lire le grec et l'hébreu, pour aborder directement l'Ancien et le Nouveau Testament»[2].

Leibniz établit donc une différence entre l'enseignement du grec et celui du latin.

Le latin il l'impose et dès le bas âge, le grec il le conseille et seulement à partir de douze ans. Chez les jésuites les deux langues étaient placées au même rang dans les programmes. Cependant le latin gardait pratiquement la première place.

Ce qui paraît extraordinaire c'est de trouver l'hébreu dans ce programme. Cela s'explique pourtant. Si Leibniz le demande c'est uniquement pour lire dans le texte la Bible

---

[1] Lettre à Remond de Montmort, Dutens, t. V, p. 7.

[2] Dutens, t. IV, p. 179.

qui occupait dans toutes les écoles allemandes une place d'honneur.

La Rhétorique: La rhétorique, « qui est le plus élevé de tous les arts n'interviendra qu'après que la plupart des sciences auront été épuisées»[1]. D'après cette phrase il est probable que LEIBNIZ, à la façon des jésuites, considérait la rhétorique comme le véritable couronnement des études.

Il attache une très grande importance aux exercices pour le développement de la parole — « que l'élève se produise en public et sur le théatre. — Ces déclamations doivent avoir lieu, non seulement en latin, selon l'usage universellement répandu en France, en Angleterre et en Allemagne, mais aussi dans la langue maternelle »[2]. Encore une innovation fort heureuse.

Comme exercice particulièrement utile pour l'art oratoire il signale les « progymnasmata »: utiliter pueri per progymnasmata exercentur: ita proficit eloquentia cum doctrina[3]. Ces exercices n'étaient pas nouveaux: dans l'antiquité les futurs orateurs s'y adonnaient fréquemment. Au XVIe siècle ils étaient très en vogue chez les jésuites et dans l'Université.

La Philosophie: Dans la « Nova methodus » LEIBNIZ ne spécifie pas l'étude de la philosophie. Mais nous la trouvons mentionnée soit dans le plan d'études du jeune BOINEBOURG[4] soit dans le Projet d'éducation d'un Prince. Il ne s'agit pas là de philosophie scolastique, bien qu'il ne la méprisât pas, nous savons qu'il se l'assimila de bonne heure et qu'il trouva de « l'or caché dans ce fumier scolastique de barbarie»[5]. Dans le plan d'études de BOINEBOURG il spécifie la « philosophie nouvelle ». Il n'y a pas à s'y tromper, il s'agit de la

[1] DUTENS, t. IV, p. 179.

[2] DUTENS, t. IV, p. 179.

[3] Lettre à Bierlingius, DUTENS, t. V, p. 368.

[4] HÜLSEN, op. cit. p. 11.

[5] ERDMANN, 704 b.

philosophie cartésienne qui avait amené le changement radical que l'on sait. Nous trouvons là le véritable esprit philosophique, esprit de libre recherche, qui était impitoyablement banni de chez les jésuites. « Si quelques professeurs manifestent une propension pour les nouveautés, s'ils sont d'un esprit trop libre, il ne faut pas hésiter à les écarter de l'enseignement[1], et nous savons combien le P. André fut persécuté pour avoir commis le crime d'être cartésien.

Les lectures: Avant de quitter l'école l'élève doit « s'adonner à la lecture dont les avantages et l'utilité sont merveilleux»[2]. Et plus tard il écrira au duc de Wolfenbuttel pour l'encourager à donner tous ses soins à sa bibliothèque: « Les enfants du pays y trouveront le trésor des sciences et le fondement de leur fortune»[3]. Enfant il avait lu toute la bibliothèque de son père, composée de livres philosophiques, théologiques et de jurisprudence[4]. D'après sa volumineuse correspondance nous voyons qu'il n'y avait pas de livre si détestable dont il ne tirât quelque fruit.

Sur quoi doivent porter les lectures ? Il l'indique dans la lettre citée plus haut: les ouvrages théologiques, la jurisprudence, la médecine, la philosophie, les livres scientifiques, philologiques, l'histoire, la géographie etc. . . . . c'est-à-dire des développements sur tout ce qui aura été enseigné»[5].

« La lecture de tous les bons livres, dit Descartes, est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés qui en ont été les auteurs, et même une conversation étudiée en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées»[6].

---

[1] Ratio Studiorum, p. 11.
[2] Dutens, t. IV, p. 179.
[3] Dutens, t. V, p. 207.
[4] Eckhart, Curriculum vitæ Leibniz.
[5] Dutens, t. V, pp. 207 et seq.
[6] Discours de la Méthode, 1re Partie.

Nietzsche sera de l'avis de Descartes et de Leibniz: « Il n'y a rien dont on doive se garder comme des études trop exclusives et consacrées à un seul objet. Il faut lire tous les écrivains, en faisant attention tout ensemble à la grammaire, à la syntaxe et au style, et à l'importance historique, et au contenu intellectuel et moral. On devrait aussi mener de front la lecture des poètes grecs et latins avec celle des classiques allemands, en comparant leurs points de vue. De même l'histoire ne devrait pas être séparée de la géographie, les mathématiques de la physique et de la musique: à ce prix seulement l'arbre de la science portera de beaux fruits, animé d'un unique esprit, éclairé d'un unique soleil»[1].

Religion: Nous serions incomplet si nous ne signalions point dans ces programmes, l'enseignement religieux. Leibniz, se conformant aux idées de son temps, ne croit pas que la religion puisse être enseignée en dehors du collège. Le même professeur qui enseigne les lettres ou les mathématiques devra expliquer à ses élèves le catéchisme, la théologie, l'histoire de l'Eglise et commenter la Bible.

Enseignement professionnel: Il faut ici marquer une bifurcation que n'indique pas Leibniz dans la « Nova Methodus », mais dont il parle expressément dans son Esquisse sur les écoles de Russie. « Les enfants qui se destinent aux métiers manuels ou au commerce, pourraient selon les occasions, quitter l'école à l'âge de douze ou quatorze ans et entrer en apprentissage chez des patrons ou dans une maison de commerce»[2]. C'est la question des écoles professionnelles sur laquelle nous reviendrons en parlant de l'instruction publique. « Quant à ceux qui continuent leurs études ou bien qui se destinent aux fonctions de la Cour, à la magistrature, à

---

[1] Autobiographie.
[2] Böhmer, op. cit.

l'armée et aux autres services et fonctions, il conviendrait qu'ils restassent dans les écoles au moins jusqu'à l'âge de dix- huit ans, afin de pousser le plus loin possible leurs études des langues, des arts, des sciences et même les divers exercices physiques. De cette manière les aptitudes spéciales se manifesteront et chacun pourra être employé selon ses talents personnels »[1], et c'est dans «les universités ou académies » qu'ils devront continuer ces études[2].

IV.

Et maintenant comment LEIBNIZ distribue-t-il cette tâche qui paraît considérable ? O. KLOPP a publié l'horaire ou emploi du temps du jeune baron DE BOINEBOURG[3].

à 5 heures $^1/_2$:	lever, toilette, prière.
6 à 7:	Relire ce que le maître de langues a traité la veille, pour se trouver prêt quand il se présentera.
7 à 8:	Professeur de langues: prononciation et orthographe avant tout. Se livrer à des traductions du latin en français et aussi, à l'occasion, du français en latin. Il pourra aussi de temps à autre raconter une histoire en français et la faire répéter ensuite par son élève.
8 à 9:	Mathématiques — le professeur donnera connaissance surtout des choses fondamentales de l'arithmétique et de la géométrie élémentaire.
9 à 10:	Office religieux et sermon.
10 à 12:	Exercices physiques – maître de danse et d'escrime.
à midi:	Repas.

[1] BÖHMER, op. cit.
[2] DUTENS, t. IV, p. 179.
[3] KLOPP, Werke von Leibniz, t. III, p. 30.

1 à 2:	Repos ou conversation avec M. Heissen et sa femme.
2 à 4:	Histoire et géographie afin de rendre l'élève apte à comprendre la suite de l'histoire universelle, ainsi que la situation et les frontières des différents pays. De temps en temps quelques aperçus de chronologie, généalogie, blason.
4 à 5:	Le maître de langues peut se représenter.
5 à 6:	Maître de guitare.
6 à 7:	L'élève peut disposer de son temps et lire un livre agréable et utile.
Nota bene:	Entre 5 et 7 il pourra assister à une comédie.
7 à 8:	Repas.
8 à 10:	Temps destiné aux discours ou à résumer ce qui a été fait dans la journée, faire les devoirs ou, à l'occasion, employer son temps à lire un livre utile et divertissant.

Cet emploi du temps a été beaucoup critiqué. Hülsen l'appelle un horaire naïf[1]; Le Viseur le décore d'une éphithète encore moins flatteuse: « plan monstrueux, sous lequel aurait succombé un élève même bien au-dessus de la moyenne»[2].

En examinant ce plan d'études attentivement, nous trouvons que ces critiques sont exagérées. En réalité sur ces 16 heures $^1/_2$, de 5 h $^1/_2$ du matin à 10 heures du soir, il n'y a que huit heures de classes ou études proprement dites, et encore de 4 à 5, elle est facultative. Les deux dernières heures de la journée sont employées ordinairement à lire un livre divertissant et utile.

Dans les classes supérieures des lycées et collèges français les élèves sont bien souvent occupés de 7 heures du matin à midi, avec un quart d'heure de récréation à 10 heures, et de deux à six, avec une récréation d'une $^1/_2$ heure à 4 heures; et

[1] Hülsen op. cit., p. 12.
[2] Le Viseur, op. cit. p. 5.

dans ce temps n'est pas compris celui qui doit être consacré aux devoirs et aux leçons.

Leibniz d'ailleurs a soin d'ajouter que cet horaire n'est pas tellement rigoureux qu'on ne puisse pas y déroger dans certaines circonstances. Enfin il s'agit d'un jeune homme de seize ans. Il n'y a donc pas lieu d'employer les épithètes « inhumain » ou « monstrueux » en parlant de cet emploi du temps.

Le reproche que nous pourrions faire à Leibniz porterait sur l'insuffisance de sommeil: 7 heures $^1/_2$ seulement lui sont réservées. Ce n'est pas assez[1].

V.

Voyages: Une dernière chose est inscrite dans les programmes de Leibniz, ce sont les voyages: « A partir de dix-huit ans, le jeune homme fera des voyages, durant lesquels il observera et notera avec soin tout ce qui a trait à la nourriture, la boisson, les monuments, les vêtements, l'agriculture et les arts mécaniques. Il observera également les lois des pays étrangers qu'il visitera, leurs us et coutumes. Il verra les grands hommes et étudiera les arts des nations qui y excellent»[2]. A quarante-sept ans, lorsque Leibniz donna son « Projet d'éducation d'un Prince » il oublia ce que jeune homme de vingt ans il avait écrit. Dans ce Projet en effet il interdit formellement les voyages au jeune prince. On ne peut pas dire qu'il fait une exception pour lui, ses paroles paraissent avoir un sens général: « C'est une des folies de notre nation de chercher la sagesse au-delà du Rhin et des Alpes, et d'acheter pour une bonne partie de notre bien, et aux dépens de la santé, des chimères qui ne servent qu'à

---

[1] Fouilloux, La durée du sommeil des enfants et des adolescents. L'intermédiaire des Educateurs. 2e année, No. 16, pp. 83—87.

[2] Dutens, t. IV, p. 179, No 43.

nous tourner l'esprit aux bagatelles, et qui achèvent de nous ruiner. Jamais les Allemands n'ont plus voyagé, et jamais l' Allemagne n'a été plus près de sa perte.

D'apprendre les secrets utiles des étrangers et leurs bonnes maximes, cela ne sera guère le soin d'un jeune homme.

J'approuve fort les principes des Italiens qui gardent leur jeunesse chez eux, et j'applaudis encore davantage à l'usage de la France, où les jeunes gens, au sortir des collèges et des académies vont aux garnisons, ou font la campagne; c'est ainsi qu'ils commencent de bonne heure d'apprendre à servir leur patrie»[1].

Y a-t-il réellement contradiction entre ces deux passages que nous venons de citer ? En apparence oui. En réalité nous ne le croyons pas, d'autant plus que LEIBNIZ lui-même a beaucoup voyagé, et qu'il a retiré les plus grands fruits de ses séjours prolongés à Paris et à Londres. Mais il nous semble que ce qu'il condamne, dans le Projet d'éducation d'un Prince, ce sont les voyages des jeunes gens uniquement faits pour échapper à la tutelle des parents, dans un but de plaisirs et besoin de nouveautés, puisque en maints endroits il conseille les voyages dans le sens où nous l'avons indiqué d'après la Nova Methodus.

---

[1] BÖHMER, op. cit.

Chapitre III.

Des Méthodes.

I.

Des méthodes générales: « Les enfants, durant les premières années, diffèrent peu extérieurement des animaux, sous le rapport de la raison»[1]. N'a-t-on pas en effet répété souvent que l'enfant est un petit animal dont il faut faire un homme ?[2] « Les éducateurs par conséquent pourront emprunter avec avantage quelque chose aux moyens qu'emploient les dresseurs d'animaux. Or comment s'y prend-on pour dresser les animaux ? On leur donne à manger quand ils obéissent. On leur refuse toute nourriture quand ils sont indociles. De là, dans quelques écoles, qui ont des repas en commun, l'usage de la peine du jeûne, das carieren. Il y aurait peut-être lieu d'user de ce stratagème avec les petits enfants»[3]. Plus tard ROUSSEAU appliquera cette théorie. « L'intérêt présent, dit-il, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin.» Pour apprendre à lire à Emile on lui écrira des billets d'invitation à diner, ou à manger une crême. En face de la mauvaise volonté intentionnelle de ceux qui l'entourent, il se voit contraint de les déchiffrer lui-même. La gourmandise le rend ingénieux, il sait lire[4].

---

[1] DUTENS, t. IV, p. 169.

[2] Cfr. E. Claparède, Die Bedeutung der Tierpsychologie für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und exp. Pädagogik. 12. Jahrgang. 1911. pp. 145 et seq.

[3] DUTENS, t. IV, pp. 169, 170.

[4] Emile liv. II, pp. 202, 203.

Le stratagème conseillé par Leibniz a été souvent employé dans les collèges. On le pratique encore chez les jésuites. Le Ratio Studiorum de Lyon 1891 dit: « Que l'on prive le paresseux soit de dessert, soit du deuxième plat à diner et à souper»[1]. Et l'on impose quelquefois pour des fautes plus graves, ce qu'on appelle, dans le langage des écoles le «pain sec ».

Ce procédé peut obtenir des résultats mais il faut en user discrètement. D'ailleurs Leibniz ne le conseille que pour les petits enfants. « Dès que l'esprit s'élève et s'ennoblit, il faut proposer à l'enfant, pour l'exciter, non plus la nourriture du corps, mais l'honneur qui est comme le pain de l'âme»[2]. Parole sage, aucune action extérieure, en effet, ne peut arriver à faire vouloir l'enfant malgré lui: la violence matérielle, les obsessions intellectuelles peuvent bien l'amener à faire ce qu'il ne voulait pas, mais non à vouloir ce qu'il ne veut pas. Il faut donc respecter la liberté de l'enfant, lui en donner la pleine intelligence, lui en assurer la pratique régulière, lui apprendre à en user sans en abuser[3]. «L'homme sera libre, disait Arnold; l'enfant doit l'être aussi. Il s'agit de lui apprendre seulement à user de sa liberté et à en comprendre l'importance»[4]. Le levier principal, essentiel dans l'éducation, c'est l'assentiment de l'enfant à la direction qu'on lui donne. En dehors de cet assentiment on pourra obtenir l'ordre matériel, et ce ne sera pas peu de chose au point de vue général dans une école; mais on n'obtiendra rien de plus, et c'est un résultat absolument insuffisant. Si l'enfant résiste intérieurement, ou bien on l'irritera ou bien on l'abaissera. Il n'y a pas d'inconvénient, tant s'en faut, à lui faire remarquer qu'on ne peut rien faire en lui sans

---

[1] Ratio Studiorum, p. 98.

[2] Dutens, t. IV, p. 170.

[3] Cf. le système moderne pédagogique de Maria Montessori à Rome.

[4] Cf. de Coubertin, L'éducation en Angleterre, p. 76.

qu'il y consente, et que, en dernière analyse, c'est bien lui qui a le gouvernement de lui-même. Selon le conseil si sage de Leibniz, que le maître « se conduise donc avec son élève comme un ami et non comme un maître. Qu'il fasse appel non à la punition, mais à l'honneur». L'honneur! voilà en effet un des mobiles, un des ressorts les plus puissants du devoir. L'honneur, c'est-à-dire le jugement glorieux qui est porté sur nos personnes et sur nos actes. On ne saurait trop développer chez l'enfant ce noble orgueil et lui apprendre de bonne heure à se bien conduire, non par la perspective des châtiments, mais par le sentiment du devoir et de la responsabilité personnelle. Avec les punitions on fait des esclaves, avec l'honneur on fait des hommes[1].

Comme stimulants de l'honneur Leibniz signale les compositions et la nomination des places dans les écoles populaires, les promotions dans les académies. « Jadis, ajoute-t-il, ceux qui s'étaient placés honorablement, étaient reconduits à la maison avec éclat par l'ensemble des autres enfants»[2].

Il avait sous les yeux les collèges des jésuites, où l'émulation était toujours tenue en éveil par une foule de petites industries. On la regardait comme un ressort essentiel de l'art d'élever les hommes: « Honesta emulatio, quæ magnum ad studia incitamentum est, fovenda»[3].

« L'émulation », dit encore Leibniz, « est utile pour exciter les hommes à bien faire»[4].

À Port-Royal, au contraire, on la supprimait de parti pris, sous prétexte qu'elle est capable d'éveiller l'amour propre.

Le grand ami des Jansénistes, Pascal, a porté sur ce point un jugement sévère, mais juste: « Les enfants de Port-Royal auxquels on ne donne point cet aiguillon d'envie et de gloire,

---

[1] Cf. Rabelais, Gargantua l. I, Ch. XXIII. — Montaigne, liv. I, De l'Education, ch. IX, pp. 64, 66, 71.

[2] Dutens, t. IV, p. 170.

[3] Ratio Studiorum, p. 126.

[4] Lettre à M. Nicaise, Dutens, t. V, p. 547.

tombent dans la nonchalance.» Il est en effet plus facile de ramener dans le vrai un jeune homme orgueilleux dont la science après tout est bornée, que de guérir un paresseux dont la bêtise n'a pas de bornes.

« Enseigner », dit LEIBNIZ, « c'est créer une habitude dans un être sensible »[1]. Or comment crée-t-on une habitude? Avec du temps et en répétant les mêmes actes. « Le temps sera le grand facteur de cette acquisition:

« Adde parvum parvo, magnum cumulabis acervum », ou selon le proverbe allemand:

« Wer langsam geht, kommt auch nach »[2].

« Le temps est la plus précieuse de toutes les choses du monde: c'est proprement la vie », dit-il, dans le Projet d'éducation d'un Prince. C'est lui encore qui répétait souvent cette belle parole: « Pars vitæ, quoties perditur hora, perit.» Il y revient dans l'Esquisse à Pierre Ier: « Le Czar ne doit surtout pas oublier que la plus précieuse des choses humaines est de gagner du temps.»

Avant de passer au second facteur pour la création de l'habitude, LEIBNIZ conseille de diviser les difficultés pour les faire aborder par l'enfant successivement. A ce sujet il emprunte à la vie pratique les comparaisons les plus gracieuses: « Lima marmora scindimus, montes corbibus avehimus, situla lacus exhaurimus. Ita in Arithmeticis ingentes summas per partes computamus, et in Geometricis campos in triangula partimur »[3].

On retrouve ici la seconde règle de la méthode cartésienne: « Diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre.»

---

[1] DUTENS, t. IV, p. 172. Cf. la pédagogie moderne: William Henry Pyle, The Outlines of Educational Psychology. 3me éd. Baltimore 1911. pp. 146 et seq.

[2] DUTENS, t. IV, p. 170.

[3] DUTENS, t. IV, p. 171.

C'est la méthode analytique: diviser la difficulté, c'est considérer séparément chacune des parties; et s'il s'agit d'une question à résoudre, diviser la difficulté ce sera examiner à part chacune des conditions auxquelles, d'après la question même, la chose cherchée doit satisfaire. Conditions qui sont bien en effet comme autant de difficultés partielles comprises dans la difficulté totale.

Leibniz cite un certain Wilhelmus Schickardus[1] qui, ayant à enseigner la grammaire hébraïque à douze enfants à la fois, leur en avait distribué les différentes parties pour être apprises par cœur: les uns avaient le substantif, d'autres les pronoms, un autre groupe telle partie de la syntaxe etc.... Il en fit de même pour le Dictionnaire, dont il répartit les différentes lettres à ses différents élèves.

Les élèves, paraît-il, apprirent facilement toute la Grammaire et tous les mots du Dictionnaire en s'écoutant les uns les autres.

Il admire cette méthode et conseille de l'employer dans les écoles[2]. Méthode au moins étrange dont les résultats sont plus que douteux, à moins qu'il ne s'agisse d'un groupe d'élèves extrêmement intelligents.

Le moyen de diviser les difficultés c'est de « commencer par les éléments des choses, pour s'acheminer graduellement à leur complète intelligence». «Quod fit egregie, si a minimis incipiendo, continue per gradus ad summa crescat actio»[3]. « Milon de Crotone, pour s'entraîner, développer ses forces, portait deux fois par jour un veau, jusqu'à un endroit fixé. A mesure que le veau grossissait, grandissait aussi la force de Milon, à tel point qu'un jour, aux Jeux Olympiques, sous les yeux de la Grèce assemblée il porta un taureau énorme.» — « Ainsi doit-on procéder avec les enfants: on leur enseigne d'abord les lettres, puis on passe aux syllabes et aux mots

[1] W. Schickardus, Professeur d'hébreu à Tübingen, 1635.

[2] Dutens, t. IV, p. 171, No 13.

[3] Dutens, t. IV, p. 171, No. 15.

qui composent les phrases»[1]. Leibniz se déclare ici partisan de la méthode analytique. Actuellement on emploie de préférence la méthode synthétique, et on apprend tout à la fois à lire et à écrire. Méthode plus rapide: on fait en un an le même travail qu'en deux ans avec l'ancienne méthode. Il est peut-être plus heureux quand il nous dit que pour « apprendre un discours par cœur, on apprend d'abord le premier membre de phrase, puis le premier et le second, puis le premier, le second et le troisième et ainsi de suite»[2].

« Ce n'est pas suffisant pour fixer les choses dans l'esprit de l'enfant, de diviser les difficultés et de mettre de l'ordre dans sa marche, mais il faut encore revenir sur ce que l'on a appris, afin d'en assurer la conquête. Les choses apprises ne resteront solidement dans l'esprit de l'enfant qu'autant qu'on l'astreindra à cette discipline. D'où la nécessité des révisions. Chaque soir revenir sur le travail de la journée, chaque semaine sur le travail de la semaine, chaque mois sur celui du mois»[3].

Leibniz se plaint que ces récapitulations n'aient lieu qu'une fois par an dans les écoles allemandes: « Repetitionem enim nocet esse nimis dilatam in annum usque, ut vulgo in scholis sit»[4]. Ces révisions ont toujours été employées avec succès par les pédagogues. Elles étaient hebdomadaires chez les jésuites. C'est ce qu'ils appelaient les «Semainées». Le samedi matin était consacré à la récitation de toutes les leçons de la semaine, et le soir à la récapitulation des explications.

Ce que Leibniz demande de très particulier, c'est la révision quotidienne. Nous l'avons vu: dans l'horaire du jeune Boinebourg, il veut que l'on consacre quelquefois les deux dernières heures de la journée à résumer les travaux du jour. On ne peut nier les fruits d'une telle pratique.

---

[1] Dutens, t. IV, p. 171, No 15.
[2] Dutens, t. IV, pp. 171, 172, No 15.
[3] Dutens, t. IV, p. 171, No 12.
[4] Dutens, loc. cit.

Nietzsche, à l'âge de treize ans, au gymnase de Pforta, se soumettait à cette discipline, et épanchait, dans son journal, sorte d'autobiographie, non seulement le torrent de ses pensées, mais y consignait encore les choses importantes qu'il avait apprises dans la journée. Evidemment plus souvent l'enfant reviendra sur ce qu'il a une fois appris, plus sûrement il le conservera.

Leibniz passe ensuite à ce qu'il appelle l'enseignement proprement dit[1]. Son point de départ est encore une comparaison.

«L'enseignement dit-il, est à l'âme ce que la médecine est au corps. Or comment doit procéder le médecin vis-à-vis d'un malade ? — Le plus sûrement possible, avec rapidité et d'une manière agréable. De même l'enseignement doit revêtir cette triple qualité: solidité, rapidité et agrément»[2]. C'est la recommandation de Comenius. La solidité des connaissances s'obtient d'abord par l'enseignement de la vérité et ensuite par la multiplicité des impressions, destinées à les fixer dans l'esprit[3].

Enseigner la vérité voilà la première préoccupation du professeur. Il n'y a que le vrai qui restera, soit au point de vue intellectuel, soit au point de vue moral. Quand l'homme contrôlera ce que enfant, jeune homme, il a appris, il ne gardera qu'une chose: le vrai. « Sitôt que j'eus achevé tout ce cours d'études, dit Descartes, au bout duquel on a coutume d'être reçu au rang des doctes, je changeai entièrement d'opinion: car je me trouvais embarrassé de tant de doutes

[1] Dutens, t. IV, p. 172, No 16.

[2] Cf. recherches modernes sur cette question: Max Offner, Das Gedächtnis. 3me éd. Berlin 1913, et encore Robert Tschudi, Der Stundenplan. Die Experimentelle Pädagogik, vol. III., 1906. pp. 55 et seq.. de même Michael Kesselring, Experimentelle Untersuchungen zur Theorie des Stundenplans. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. 12me année. 1911. pp. 314 et seq.

[3] Dutens, t. IV, p. 172, Nr. 17.

et d'erreurs, qu'il me semblait n'avoir fait autre profit, en tâchant de m'instruire, sinon que j'avais découvert de plus en plus mon ignorance»[1]. «J'ai reçu dès mes premières années quantité de fausses opinions pour véritables»[2].

Mais le vrai, pour que l'enfant puisse le conserver, il faut que le maître ait soin de le soumettre à la loi psychologique de la conservation de la connaissance, à savoir la répétition[3]. Plus la même sensation en effet ou la même opération mentale est répétée, plus l'idée qui lui correspond accroît sa force de conservation. Que la répétition soit volontaire ou involontaire, peu importe. L'effet est toujours le même. C'est uniquement par la répétition de la même opération mentale que l'écolier apprend, souvent machinalement, sa leçon. Et toute connaissance qu'on néglige de rappeler de temps en temps perd peu à peu le pouvoir de reparaître et finit par tomber dans l'oubli.

La rapidité de l'acquisition de la connaissance résulte de l'intensité de l'impression qui nous l'inculque[4]. Encore une loi psychologique. Nous acquérons en effet d'autant plus rapidement et nous conservons avec d'autant plus de force nos connaissances que les sensations primitives dont elles résultent sont plus vives et plus distinctes. Toute impression faible et confuse est presque fatalement vouée à l'oubli. Voilà pourquoi dans l'enseignement on doit s'appliquer à émouvoir l'enfant et à fixer son attention. Etant ému l'enfant est plus impressionnable et partant saisit mieux et plus rapidement ce qu'il voit ou entend. L'attention, car ce qu'on a appris et compris avec attention, se grave plus vite et plus profondément dans notre esprit.

Quant à l'agrément Leibniz a déjà fait remarquer l'efficacité

---

[1] Discours de la Méthode; 1re partie.
[2] Id. 1re Méditation.
[3] Dutens, t. IV, p. 170, No 10.
[4] Dutens, t. IV, p. 172, No 18.

du plaisir et de la douleur, en appelant l'attention sur les effets opposés de la privation ou de l'abondance de la nourriture[1].

L'enseignement sera agréable s'il l'est dans les moyens employés et dans la fin poursuivie. « Jucunde autem discunt, tum si finis jucundus ipsis proponatur, tum si media discendi sint jucundi»[2].

Les effets que l'enseignement peut se proposer comme fin intéressent ou les fonctions du corps ou bien celles de l'âme. Pour le corps ce sont les exercices physiques. Pour l'âme c'est le jeu même de la pensée. « Omnis autem actio animi est cogitatio »[3].

Les moyens seront agréables si l'on apprend comme en se jouant[4]. L'expression est de Rabelais; Gargantua apprend les Mathématiques en se jouant « par récréation et amusement ». «C'est dans ce but, continue Leibniz, que seront utilement employés les comédies, les fables, les cartes géographiques, astronomiques, historiques, les dés et les tablettes qui portent les lettres de l'alphabet, les jeux de mots, les épigrammes, les tableaux, les vers, les moyens mnémoniques. » Comme exemple il cite un tableau de la morale peint pour le prince d'Altemberg; une politique emblématique d'Alciatus; une théologie de Huttenus, où, comme au jeu d'échecs, ou voyait des cases blanches et noires occupées, les premières par les vertus, les secondes par les vices.

Leibniz insiste et avec raison sur le côté agréable de l'enseignement. « Qu'il apprenne», dit-il du jeune prince, «en croyant de se divertir.» On ne fait bien que ce que l'on aime. Sans doute la vérité par elle-même est aimable, mais il faut le faire comprendre à l'enfant, sinon il se rebutera bientôt,

---

[1] Dutens, t. IV, p. 170.
[2] Ib. p. 172.
[3] Ibid. p. 174.
[4] Ibid.

car si les fruits de la science sont doux, les racines en sont amères[1].

II.

Avant d'aborder les méthodes particulières LEIBNIZ donne quelques conseils pour la formation, le développement de la mémoire, de l'imagination et du jugement. C'est ainsi qu'il divise les opérations de l'esprit[2]. « La formation de ces trois facultés se fait par la mnémonique, la topique et l'analytique. A la mémoire correspondra une éducation mnémonique; à l'invention correspondra l'éducation topique, au jugement l'analytique.»

« Le fondement de la mnémonique ou culture de la mémoire c'est quelque chose de sensible, un signe ayant une relation avec la chose signifiée.» A ce sujet LEIBNIZ fait remarquer que l'ouie n'est pas seule capable de retenir un signe; la vue est encore bien plus apte pour cela: « Non tantum autem notæ auditus, sed et multo magis notæ visus ad memoriam pertinent»[3].

C'est l'enseignement par l'aspect. Dans le Projet d'éducation d'un Prince LEIBNIZ entre dans les détails: « Comme l'enfance est un âge où règne l'imagination, il en faut profiter et la remplir de mille belles idées. J'approuverais merveilleusement les tableaux des arts, s'il y en avait. Et j'ay souvent souhaité qu'on fist dessiner et graver des grandes tailles douces, comme celles qui entrent dans les atlas, qui représentassent d'une seule vue tout une science, art ou profession.

---

[1] Cf. W. H. PYLE, loc. cit. pp. 102 et seq. KARL GROSS, Die Spiele des Menschen, 1899, idem, Das Seelenleben des Kindes. 2me ed. Berlin 1908. pp. 60 et seq. G. T. W. PATRICK, The Psychology of Relaxation. Popular Science Monthly. vol. 84. 1914. No. 6. pp. 590 et seq.

[2] DUTENS, t. IV, p. 173.

[3] DUTENS, t. IV, p. 173, No 23. Cf. N. BRAUNSHAUSEN, Die experimentelle Gedächtnisforschung. Langensalza 1914. pp. 39 et seq.

J'en ay vu et j'en ay eu moy même des échantillons. J'ay toute la fortification en une table. J'ay de même la représentation d'un vaisseau et d'une galère avec les explications des termes de marine. J'avais la géométrie practique dans une seule table. Un de mes amis avait fait quelque chose de semblable sur l'artillerie, à ma prière. J'ay vu les principales antiquités de Rome sur un seul tableau. La morale et la politique s'éclairciraient par des emblèmes dans les tableaux choisis des bons maîtres ou dans leurs tailles douces . . . . »[1].

Il conseille également des cabinets de l'art et de la nature où on aurait « les échantillons des choses mêmes, ou au moins leurs modèles. Ce serait pour ainsi dire un théatre de la nature et de l'art . . . . . »

C'est évidemment un des points sur lesquels Leibniz a le plus insisté. Dans tous ses écrits pédagogiques il y revient. Dans son discours sur le projet d'érection d'une académie royale à Berlin[2], il dit: «Il serait très important de donner des tableaux des sciences et des arts tant libéraux que mécaniques, et de dresser un théatre de la nature et de l'art. Ces tableaux contiendraient en figures et en raccourci tout ce qui est figurable et qui mérite d'être su; et souvent une science entière pourrait être comprise dans une grande estampe ou deux . . . . . . Cela enrichirait l'imagination en lui présentant quantité d'idées nettes».

Leibniz avait un illustre prédécesseur en Comenius, « un beau génie, grand, doux, fécond, savant, universel, le Galilée de l'éducation,» a dit de lui Michelet. Une de ses œuvres les plus importantes est en effet son « Orbis sensualium pictus », qui date de 1657, écrit pour faciliter l'enseignement du latin, en remplaçant les mots par des choses. Tous les mots étaient représentés par des images. C'était l'union de l'idée et de

[1] Böhmer, op. cit.

[2] Dutens, t. V, pp. 175 et seq.

l'aspect tant recommandée par LEIBNIZ. Ce livre eut un succès immense: mille fois édité, il fut pendant deux siècles entre les mains de la jeunesse de l'Europe entière. Cette méthode fut reprise au XVIII[e] siècle par BASEDOW.

COMENIUS n'était pas le seul prédécesseur de LEIBNIZ pour cette méthode intuitive. Elle était aussi en usage à Port-Royal: «Les lumières des enfants étant toujours très dépendantes des sens, il faut autant qu'il est possible, attacher aux sens les instructions qu'on leur donne, et les faire entrer non seulement par l'âme, mais aussi par la vue, n'y ayant point de sens qui fasse une impression plus vive sur l'esprit, et qui forme des idées plus nettes et plus distinctes»[1]. C'est enfin l'avis de FÉNELON: «Suivez la méthode de l'Ecriture», dit-il, «frappez vivement l'imagination des enfants; ne leur proposez rien qui ne soit revêtu d'images sensibles»[2].

«Le fondement de la Topique ou culture de l'invention, ce sont les «lieux communs» comme le tact, la matière, la cause etc. . . . . ce sont comme les diverses catégories que la pensée peut parcourir pour y trouver des points de vue nouveaux»[3].

LEIBNIZ entend ici le mot «invention» dans le sens d' ARISTOTE faculté d'inventer, c'est-à-dire l'imagination. C'est la première partie de la Rhétorique, ce sont les matériaux, c'est-à-dire les idées et les faits pour pouvoir écrire et composer. L'invention est soumise à des lois physiques et à des lois psychologiques. Parmi les premières il faut compter la santé et la gaieté. «Nous ne travaillons jamais mieux», dit SOURIAU, «que lorsque nous sommes de bonne humeur. La gaieté augmente dans une proportion remarquable nos facultés d'invention. Quand nous sommes fatigués d'un travail ingrat et prêts

---

[1] NICOLE, Traité de l'Education d'un prince, cité par F. CADET, L'Education à Port-Royal, p. 209.

[2] Educ. des filles, ch. VII.

[3] DUTENS, t. IV, p. 174, No 24.

à perdre courage, il nous suffit d'évoquer quelque idée riante pour reprendre notre énergie»[1].

Joignez à cela un esprit original et curieux, de la volonté et de la mémoire et nous avons toutes les lois physiques et psychologiques de l'invention.

« Le fondement de l'Invention ainsi entendue ce sont les lieux communs », dit LEIBNIZ. Par «lieux communs » il ne faut pas entendre ici des locutions banales et vides de sens, pas plus que des idées générales sur la vie et sur la mort, par exemple, ou sur les arts et sur les sciences. D'après ARISTOTE ce sont des procédés logiques auxquels reviennent les preuves ou les développements. Dans le langage de « l'école » on distinguait les lieux communs intrinsèques et les lieux communs extrinsèques, c'est-à-dire que le lieu des arguments est tantôt dans le sujet même, et tantôt en dehors du sujet. Aristote mentionne au moins une trentaine de lieux intrinsèques. Les plus importants ce sont la définition, l'énumération des parties, les contraires, le genre et l'espèce, la comparaison, les antécédents et les conséquents, la cause et l'effet, les circonstances. Les lieux extrinsèques sont l'autorité divine et l'autorité humaine, cette dernière représentée par les lois, les témoignages, les paroles célèbres etc. . . . . .

L'antiquité et le moyen âge ont toujours regardé les lieux communs comme étant d'une très grande utilité pour la formation intellectuelle. Fournir un cadre à l'imagination de l'enfant, c'est évidemment en favoriser singulièrement le développement. «Un lieu commun», dit ARISTOTE, est l'endroit où se rencontrent un grand nombre de preuves.» CICÉRON et QUINTILIEN pensent de même. Selon le premier « ce sont comme les places d'où l'on tire les arguments — il faut reporter son esprit à ces points capitaux»[2]. « J'appelle lieux»,

---

[1] SOURIAU, de l'Invention p. 45. Cf. Charles Féré, Travail et plaisir. Paris 1914.

[2] De Oratore, II, 34.

dit Quintilien, «les places des arguments, où ils sont à l'état latent, d'où il faut les prendre. Si nous savons d'abord où chaque chose naît, après être venus à l'endroit, nous verrons bien et facilement ce qui est à cet endroit.»

A Port-Royal on n'était pas de cet avis: « Tous ces lieux des arguments, dit Nicole, ne servirent de rien jamais à personne; et si on les fait apprendre aux enfants, il faut leur apprendre au moins en même temps que ce sont des choses au moins inutiles»[1].

L'analytique c'est l'art de juger. Elle est contenue dans ces deux règles: 1. Explication de tous les mots — 2. Preuve de toutes les propositions.

Nous retrouvons là, et Leibniz nous le dit lui-même[2], le fameux précepte de Descartes: «De ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle, c'est-à-dire d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention, et de ne comprendre rien de plus en mes jugements que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute.» Cependant Leibniz est plus précis que Descartes. Il demande la définition de tous les mots, la preuve de toutes les propositions.

Telles sont, dit Leibniz, les ressources et les moyens d'enseignement d'après la nature de l'homme.

III.

Les méthodes particulières: Nous avons déjà vu la méthode indiquée par Leibniz pour apprendre à lire, nous avons dit ce que nous en pensions, il n'y a pas lieu d'y revenir, sinon de souligner ici sa sollicitude pour les déshérités du côté de la parole. Il avait recueilli toute une série de signes pour communiquer sa pensée sans employer la parole. L'un de

[1] Education d'un Prince.
[2] Dutens, t. IV, p. 173, Nr 25.

ces alphabets était en usage chez les Cisterciens et au monastère de Lucens. L'autre en Espagne. Ce dernier paraît comporter les mêmes signes que ceux que nous employons maintenant dans les écoles de sourds et muets[1].

Pour la langue maternelle LEIBNIZ veut que l'on fasse surtout des exercices oraux et écrits[2]. Les exercices écrits sont peut être la meilleure gymnastique intellectuelle. Ils supposent en effet un effort de l'esprit pour s'appliquer à un objet déterminé, pour s'en emparer et le pénétrer, pour discerner les choses essentielles et les détails caractéristiques, pour les ordonner selon leurs affinités naturelles et logiques, pour produire enfin et fixer par des mots l'œuvre immatérielle de la pensée. Ces exercices apprendront à l'enfant à se servir des mots, à tourner les phrases, à trouver quelques idées, enfin à les grouper dans une narration ou une description.

Aux exercices écrits on joindra les exercices oraux, soit dans un livre à cet usage, soit en racontant ce qui a été lu ou appris.

Le latin, devra être appris « en même temps que la langue maternelle et de la même manière »[3]. « Je tiens le latin très utile, et rien n'empêche un Prince de l'apprendre par l'exercice, à certaines heures, avec des personnes qui le parlent bien, et qui d'ailleurs sont polies et capables de dire de bonnes choses »[4].

C'est la méthode qui avait été employée pour MONTAIGNE. A six ans quand il quitta la maison paternelle, pour entrer au collège de Guyenne, il savait le latin. « Avant le premier desnouement de sa langue», l'enfant avait été confié à des maîtres qui ne savaient pas le français et lui parlaient toujours latin. De même pour les personnes qui l'entouraient: «C'était une règle inviolable», nous dit-il, «que ny mon père,

---

[1] DUTENS, t. VI, Collectanea etymologica, pp. 207 à 217.

[2] DUTENS, t. IV, p. 178, No 41.

[3] DUTENS, t. IV, p. 178.

[4] Projet d'éducation d'un Prince.

ny ma mère, ny valet, ny chambrière, ne parlaient en ma compagnie qu'autant de mots latins que chascun avait apprins pour iargonner avec moy»[1].

Dans les collèges des jésuites on parlait latin, nous l'avons vu. A l'oratoire on parlait latin, mais seulement à partir de la quatrième. Le P. LAMY croit que « absolument parlant on pourrait se passer de la grammaire et apprendre le latin par l'usage ».

LEIBNIZ avait donc d'illustres devanciers. D'ailleurs longtemps après lui cette méthode a eu de chauds partisans. LA CONDAMINE, pour abréger les lenteurs des études latines, proposait, dans une brochure publiée en 1750, de fonder une ville où l'on recevrait tous les enfants d'Europe et où l'on ne parlerait que latin. Plus tard, en 1818, l'abbé MANGIN, dans son livre, Education de Montaigne, demande que l'on fonde un certain nombre de collèges où les maîtres ne parleraient que latin.

Quels auteurs latins faut-il traduire ? LEIBNIZ n'en dresse pas une liste choisie comme on le faisait à l'Oratoire, à Port-Royal et surtout chez les jésuites. Il est d'avis qu'on les étudie tous, «car les fruits qu'on en retirera seront très grands, non seulement au point de vue philosophique ou moral, mais aussi au point de vue économique, militaire et social»[2]. C'est ce dernier point de vue qui est visé quand il parle des « arts utiles » des anciens, sur lesquels il insiste dans plusieurs lettres. «Je trouve comme vous», écrit-il à GRIMAREST, «que les matières qu'on a traitées dans l'Académie des Belles-Lettres n'étaient pas des plus utiles ni des plus intéressantes; l'examen des arts utiles des anciens vaudrait mieux.» Plus haut dans la même lettre: « Puisque Messieurs de l'Académie des Belles-Lettres ont formé de si beaux desseins pour l'éclaircissement de l'antiquité, je souhaiterais qu'ils pen-

---

[1] Essais, liv. I, ch. XXV.

[2] DUTENS, t. V, p. 217.

sassent à éclaircir les arts mécaniques et économiques des anciens. Afin que notre siècle puisse retirer quelque utilité des recherches de l'antiquité. Surtout la milice romaine mériterait d'être considerée par quelque savant soldat»[1].

Pour l'ordre à adopter parmi les auteurs latins il n'en parle pas: il recommande simplement, dans une lettre à Bierlingius, de ne pas commencer par Tite-Live: «Tecum etiam sentio Livium maturiori ætati reservandum»[2].

Cependant c'est par là qu'il a lui-même commencé. «Casu tamen factum est», dit-il au même, «ut primus esset auctorum veterum, quos puellus legi, nec pœnitet.» Il nous raconte lui-même que les deux premiers auteurs qui lui tombèrent sous la main ce fut d'abord Calvisius, «Opus Chronologicum», puis les Histoires de Tite-Live. Seul il déchiffra ces deux livres, et non sans fruit, puisque à douze ans il lisait couramment le latin[3]. Dans une lettre à Kortholtus, du 27 juin 1700, il dit qu'à quatorze ans il avait écrit, en une journée, un «Carmen pentecostale» de 300 vers hexamètres qui reçut les félicitations de ses professeurs[4]. Il mettait une certaine coquetterie à rappeler ce tour de force: quinze ans plus tard, dans une lettre écrite de Hanovre le 20 mai 1715, au même Kortholtus, il en parle encore.

Nietzsche racontera plus tard qu'il n'avait pas dix ans lorsqu'il écrivit ses premiers vers, vers d'une facture un peu maladroite, mais étrangement imprégnés de réflexion et de mélancolie.

Pour l'étude des grammaires sa méthode est très explicite. «De grammaticis plane tecum sentio, écrit-il à Bierlingius, pleraque usu discenda, regulæ deinde addendæ ad perfectionem»[5]. «Il y faut peu de règles, et beaucoup d'exemples;

---

[1] Dutens, t. V, p. 67.
[2] Dutens, t. V, p. 368.
[3] O. Klopp, I, Vorwort, p. XXXV.
[4] Dutens, t. V, p. 303.
[5] Dutens, t. V, p. 368.

et ces règles mêmes doivent être apprises par les exemples et comme sans y penser»[1].

C'est l'opinion de COMENIUS: «La première croix de la jeunesse, c'est qu'on la surcharge d'une infinité de règles de grammaires, longues, embrouillées, obscures et souvent inutiles»[2].

FÉNELON pense de même: «Ne donnez d'abord que les règles les plus générales de la grammaire; les exceptions viendront peu à peu. Le grand point est de mettre une personne, le plus tôt qu'on peut, dans l'application sensible des règles par l'usage. Ensuite cette personne prend plaisir à remarquer le détail des règles qu'elle a suivies d'abord sans y prendre garde»[3].

DUMARSAIS qui publia sa «Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine», quelques années après la mort de LEIBNIZ, est un partisan ardent de sa méthode. Il veut que l'élève soit soumis d'abord pendant un temps plus ou moins long à l'étude des textes, puis lorsqu'il aura appris un grand nombre de mots latins, il se sera familiarisé sans s'en douter avec les particularités de la grammaire latine, et alors seulement on lui enseignera la grammaire proprement dite. Alors seulement il apprendra les déclinaisons, les conjugaisons, et la construction latine. C'est-à-dire que DUMARSAIS veut reculer l'étude de la grammaire jusqu'au moment où l'élève connaîtra suffisamment de mots latins, de sorte qu'il n'ait à apprendre les règles de la syntaxe qu'à propos d'exemples depuis longtemps connus. «La méthode que je propose», dit-il, «est une imitation raisonnée de la manière dont on apprend les langues vivantes. C'est par l'usage aussi qu'on acquerra la connaissance du latin.»

En quelques mots LEIBNIZ formule la méthode historique: «Le Prince sera éclairé s'il sait l'histoire . . . . . . l'histoire

---

[1] BÖHMER, Projet d'éduc. d'un Prince.

[2] Janua linguarum, Préface.

[3] Lettre sur les Occup. de l'Acad. franc. Projet de Grammaire.

universelle qui marque les raisons des plus grands changements et les origines des choses»[1].

C'est tout simplement la philosophie de l'histoire! On ne saurait trop admirer ce trait de génie du grand philosophe. En effet l'histoire véritable ne se contente pas de constater les faits et de les établir par la critique, mais elle recherche les causes qui les déterminent. Sans doute LEIBNIZ ne veut pas dire que l'histoire est une géométrie inflexible, mais qu'elle n'est pas non plus une simple succession d'incidents fortuits ayant pour loi le hasard. Les événements humains se prêtent à des calculs, et les faits du passé contiennent les lignes générales de l'avenir. C'est dans ce sens et avec raison que CICÉRON a pu dire dans son « De Oratore »: « Historia magistra vitæ.» Dans le passé l'histoire n'a guère été qu'un calendrier, ou un ensemble de récits amusants, quelquefois une thèse, LEIBNIZ veut qu'elle soit une école de vérité. Comment ? Par la connaissance des faits et les déterminations des conditions dans lesquelles ils se sont produits.

Pour les langues vivantes il recommande avant tout la prononciation et l'orthographe[2]. Il est partisan du thème et de la version. Avec le thème et la version il conseille au professeur « de raconter de temps à autre une histoire en français et la faire ensuite redire par l'élève»[3].

Enfin pour l'enseignement religieux LEIBNIZ demande que l'on s'appuie toujours sur des raisons solides et sur la Bible, « car toutes ces choses veulent un raisonnement dégagé de l'imagination. La religion bien fondée donne le repos de la conscience et une grande tranquillité d'esprit, mais la croyance sans fondement n'est guère durable et dégénère en libertinage ou en hypocrisie »[4].

---

[1] BÖHMER, op. cit.
[2] O. KLOPP, t. III, p. 30.
[3] Ibid.
[4] BÖHMER, Projet d'Educ. d'un Prince.

Il veut donc une religion basée sur des raisonnements solides et non sur des légendes. C'est le même principe qui guide toujours LEIBNIZ: la raison.

De l'étude rationnelle et raisonnable de la religion naîtra une piété raisonnable. « Il faut user de discrétion dans les pratiques de dévotion. Dieu nous a mis dans le monde pour agir suivant sa volonté et non pas pour lui faire des harangues et des compliments. J'estime véritablement pieux ceux qui ont des grands sentiments de la sagesse de Dieu, et qui ont de l'ardeur pour faire du bien, se conformant à sa volonté autant qu'il est en leur pouvoir. Rien ne sert plus à la solide dévotion que la véritable philosophie, qui fait connaître et admirer les merveilles de Dieu et qui en publie la gloire comme il faut . . . . Toute dévotion qui ne nous propose pas quelques vérités considérables sur les perfections et ouvrages de Dieu ou qui ne tend point à produire quelque bien, est une simple cérémonie . . . . . »[1].

LEIBNIZ apparaît ici comme un véritable précurseur du piétisme. SPENER, son fondateur, se proposait de réveiller le sens de l'esprit étouffé par la superstition de la lettre: moins de théorie et de formules, plus de religion et de vraie piété. A des pratiques machinales, d'où l'âme est absente Dieu préfère un cœur pur, des sentiments charitables et une vie chrétienne . . . . . Tout cela est visiblement inspiré de LEIBNIZ, tout en tenant compte que l'élément mystique du piétisme fait complètement défaut chez LEIBNIZ.

[1] Lettre à Thomas Burnet, DUTENS, t. VI, p. 263.

Chapitre IV.

De l'Education d'un Prince.

Leibniz conçoit trois degrés de perfection dans l'éducation d'un prince: le nécessaire, l'utile et l'agréable.

Le nécessaire: un prince doit être homme de bien et homme de cœur, avec un jugement sûr et une honnêteté parfaite, c'est-à-dire avoir des sentiments de piété, de justice et de bonté, garder sa liberté d'esprit en toute occurence, raisonner juste sur les affaires, et enfin garder la bienséance. Cette dernière qualité, à savoir l'honnêteté est prise dans le sens du XVIIe siècle: un honnête homme est celui qui est accompli selon le monde, qui a toutes les qualités du cœur et de l'esprit.

L'utile: l'art de la guerre et la politique. Le premier comprend la discipline militaire, la subsistance des troupes, leurs mouvements, les campements, les opérations stratégiques, les fortifications, les armes et tout l'attirail militaire. Pour être homme d'Etat, il faut qu'il sache le fort et le faible de son royaume et des nations voisines, les revenus, les finances, les lois et ordonnances, le droit public, le protocole etc. . . .

A la rigueur un prince pourrait n'être ni homme de guerre ni politicien, à la condition de s'entourer d'hommes éminents en science militaire, et de ministres, excellents politiques, mais ce sera toujours mieux s'il agit de lui-même en s'éclairant des conseils d'hommes illustres.

Le troisième degré de perfection c'est *l'agréable.* En dehors de la culture générale, pour laquelle Leibniz énumère toutes les matières des programmes que nous connaissons, il souhaite pour le prince qu'il soit « éloquent soit dans ses

paroles soit dans ses écrits, qu'il dise des bons mots, qu'il sache mille choses, la danse et autres exercices, la musique, les divertissements et jeux honnêtes, par exemple qu'il soit habile dans les tournois, à la chasse», en un mot tous les arts d'agrément.

Si LEIBNIZ demandait pour le baron de BOINEBOURG ou même pour tous ceux qui se destinent à la magistrature ou à l'armée, une culture universelle, à plus forte raison la demande-t-il pour celui qui doit commander aux autres. La monade prince doit atteindre un développement plus grand et plus complet que la monade sujet. « La raison voudrait qu'un Prince fut autant élevé en sçavoir et en mérite au-dessus de ses sujets, qu'il les surpasse en dignité et en puissance.» Noblesse oblige. Et puis un prince ne dispose-t-il pas de moyens beaucoup plus efficaces qu'un étudiant ordinaire, moyens qui lui permettent « de faire en un an, ce que les autres font en cinq ou six ans».

Comment arriver à cette perfection ? Le prince suivra les programmes et les méthodes indiqués dans la première partie. On le fera commencer dès sa plus tendre enfance et on règlera année par année les exercices et les études.

La Rhétorique revêtira un caractère tout pratique afin de le former à la parole. C'est dans le même but qu'on le fera paraître souvent en public, dans de petites comédies où il jouera un rôle. La conversation avec des personnes distinguées a sa place dans ce programme. Elle faisait également partie de la tâche quotidienne du jeune BOINEBOURG.

La conversation était en effet au XVIIe siècle une manière d'enseignement facile et fructueuse. On sait la gracieuse et élégante définition qu'en donne LA FONTAINE:

Propos, agréables commerces,
Où le hasard fournit cent matières diverses . . .
La bagatelle, la science,
Les chimères, le rien, tout est bon: je soutiens

Qu'il faut de tout aux entretiens.
C'est un parterre où Flore épand ses biens[1].

Les sciences qui conviennent éminemment à un futur chef d'Etat sont l'histoire, la géographie, la généalogie, le blason, l'art militaire.

On insistera beaucoup sur l'arithmétique, la géométrie et la logique qui donneront à sa raison « une assiette ferme et une habitude de justesse». « Mais dans la plupart des circonstances de la vie on est obligé de se déterminer rapidement, de résoudre des cas sur de simples vraysemblances, sans attendre les démonstrations palpables, et, comme le grand art du raisonnement est de sçavoir peser les raisons dans une manière de balance, pour donner la préférence au côté qui l'emporte, il faut mener le Prince à exercer l'art de raisonner dans la morale, dans la politique et dans le droit, et luy former des cas, premièrement faciles, puis un peu plus embarrassés, qu'il s'agit de développer.»

L'histoire lui fournira ces cas et des exemples. Les conseils, les lois et ordonnances, les canons, les alliances et les traités de ses ancêtres, éclairés par les nécessités modernes, lui seront d'un puissant secours pour gouverner plus tard.

Mais ce qui importe surtout «c'est d'inspirer au jeune prince de bons sentiments préférablement à toutes les connaissances».

Dans la première partie Leibniz n'a pas négligé l'éducation morale, puisqu'il en fait le but des études, néanmoins il semble porter son attention surtout sur la formation intellectuelle.

Dans le Projet de l'éducation d'un Prince, au contraire, il insiste particulièrement sur ce point et entre dans des détails charmants et vraiment très heureux. « Les premières impressions doivent consister à faire qu'un enfant ne soit ny

---

[1] La Fontaine, Fables, liv. IX, Discours à Madame de la Sablière.

intimidé, ny chagriné; qu'on ne le trompe pas, qu'on ne le rebute point; mais aussi qu'on ne l'accoutume point à estre opiniâtre en luy accordant tout ce qu'il veut.»

Précaution pédagogique très sage: deux excès à éviter: la sévérité et la faiblesse. On pervertit aussi tristement par l'oppression que par la gâterie[1]. L'indulgence est toujours plus près de la justice que la sévérité. Sans doute il est des principes qui sont le fondement de toute bonne éducation et que l'on doit suivre, mais il n'est pas moins vrai que l'éducateur doit suivre la nature et l'aider, jamais la contraindre violemment ni la forcer[2]. Il n'y a rien dont l'éducateur doive avoir plus d'éloignement que du type commun, que du moule où l'on jette violemment toutes les natures. L'éducation est une œuvre de variété infinie: rien ne lui va moins que les vues restreintes et uniformes, les moyens violents, les ressorts inflexibles, les mouvements forcés. Mais l'indulgence n'est pas la faiblesse: ce serait une déplorable bonté que celle qui tolérerait tout. L'enfant a des défauts et il faut travailler à l'en corriger, discrètement mais énergiquement.

« Qu'on ne le trompe pas! » encore un conseil important et qui suppose chez Leibniz une connaissance profonde de l'enfant. Déjà la Nova Methodus[3] recommandait de ne s'écarter jamais de la vérité dans l'enseignement. Il y a quelque chose de plus ici: d'après le contexte il s'agit de formation morale, et en morale il faut éviter soigneusement de donner à l'enfant de vaines formules, surtout de fausses idées qu'on ne pourra plus détruire. Une notion fausse, sur la conduite pratique, met dans la tête de l'enfant les erreurs les plus regrettables et les germes des vices les plus dangereux. Cette première éducation morale n'est donc pas, comme le prétend Rousseau, toute négative, elle ne consiste pas sim-

---

[1] C'est la « sévère donceur » de Montaigne liv. I, p. 71.

[2] Montaigne, liv. I, p. 46, 47 et Rabelais liv. I, ch. XXIII.

[3] Dutens, t. IV, p. 172.

plement à garantir le cœur du vice, mais il faut y faire pénétrer le bien.

Et pour détourner l'enfant « de quelque désir peu raisonnable » Leibniz conseille « la variété des plaisirs ». « On le divertira par des mouvements et spectacles agréables.» De même qu'il a demandé de varier l'enseignement et de le rendre agréable, ainsi doit-on faire pour la vertu.

Sur ce point qu'on ne néglige rien. « Qu'on ait soin surtout de former son esprit et ses mœurs: son esprit aux sentiments de vertu, de générosité et de charité; ses mœurs à la douceur et à l'agrément.» Un peu plus haut, à propos du temps et des richesses, il dit que le prince ne saurait mieux les employer que « par l'assistance d'autruy ».

Générosité, douceur, charité, amabilité, tout autant de vertus qui conviennent à tous, mais spécialement à celui qui est appelé à commander.

Vertus qu'il apprendra non seulement dans les livres ou de la bouche d'un pédagogue, mais encore et surtout « en practiquant des personnes dont il pourra profiter». Qu'on écarte de lui les flatteurs: « Je trouve qu'il serait presque nécessaire de ne le laisser guère seul avec une seule personne. S'il y en a toujours plusieurs auprès de luy qui ne soyent pas d'humeur à s'entendre à luy inspirer des mauvais sentiments, on sera plus assuré contre des insinuations adroites et dangereuses de quelque flatteur qui le pourra corrompre.»

Enfin pour un prince la vertu a le pas sur le savoir: « S'il a la droiture d'esprit et la volonté de bien faire, il gouvernera mieux que le plus sçavant et le plus habile homme de la terre qui se laisse aller dans le dérèglement.»

Telles sont résumées en quelques pages les idées contenues dans le « Projet d'éducation d'un Prince ».

Leibniz n'a pas pu ignorer la lettre de Bossuet: « De Institutione Ludovici Delphini Ludovici XIV Filii ad Inno-

centium XI Pontificem Maximum»[1], puis qu'elle date de mars 1679.

Quelques rapprochements s'imposent entre ces deux traités. Chez LEIBNIZ comme chez BOSSUET même but: former de bonne heure le prince au travail et à la vertu, pour ne pas l'abandonner à la mollesse. Même règle sur les études: ne laisser passer aucun jour sans travailler. Non pas qu'ils refusent au prince de « relâcher son esprit», au contraire l'un et l'autre recommandent le jeu et les exercices physiques, mais «comme toute la vie des princes est occupée et qu'aucun de leurs jours n'est exempt de grands soins, il est bon de les exercer dès l'enfance à ce qu'il y a de plus sérieux, et de les y faire appliquer chaque jour pendant quelques heures, afin que leur esprit soit déjà rompu au travail, et tout accoutumé aux choses graves, lorsqu'on les met dans les affaires»[2].

Chez les deux, mêmes préoccupations morales: « Nous fîmes que ces trois mots piété, bonté, justice, demeurèrent dans sa mémoire avec toute la liaison qui est entre eux . . . . . . C'est à ces principes que nous avons rapporté tous les préceptes que nous lui avons donnés . . . . Il a vu que tout venait de cette source, que tout aboutissait là, et que ses études n'avaient point d'autre objet que de le rendre capable de s'acquitter aisément de tous ses devoirs»[3]. A Port-Royal on est du même avis et pour le travail et pour la vertu: « Il faut tâcher de rendre les princes laborieux. Il faut régler leurs études comme on les règlerait à d'autres personnes. Il faut les faire passer d'une occupation à une autre sans laisser aucun vide ni aucune inutilité . . . . Il faut, s'il est possible qu'ils n'ignorent rien de ce qui est célèbre dans le monde»[4].

---

[1] Œuvres complètes de Bossuet, par F. LACHAT, 1864, t. XXIII, pp. 1 et seq.

[2] BOSSUET.

[3] BOSSUET.

[4] NICOLE, Education d'un Prince.

Pour la morale Nicole est bien de l'avis de Bossuet et de Leibniz, mais il demande quelques précautions. C'est une question de méthode: « Quoique l'étude de la morale, dit-il, doive être la principale et la plus continuelle de celles où l'on applique les princes, il faut néanmoins que cela se fasse d'une manière si proportionnée à leur âge, et à la qualité de leur esprit, que non seulement ils n'en soient pas chargés, mais même qu'ils ne s'en aperçoivent pas. Il faut tâcher qu'ils sachent toute la morale, sans savoir presque qu'il y ait une morale »[1].

Pour l'histoire et la géographie même méthode dans les deux projets. Leibniz comme Bossuet voulait qu'on s'attachât à montrer au prince « les grands changements et leurs causes ». L'un et l'autre inauguraient la philosophie de l'histoire, et voulaient que le prince apprît d'elle la manière de conduire les affaires. Chez les deux nous retrouvons ces conseils fictifs où on délibérait, comme on ferait dans un conseil réel, de ce qu'il y aurait à faire dans telle ou telle circonstance.

La géographie était enseignée « comme, en se jouant et en faisant voyage: tantôt en suivant le cours des fleuves, tantôt rasant les côtes et allant terre à terre »[2].

La logique et les mathématiques étaint étudiées dans le même but: arriver à la justesse du raisonnement.

Quelques différences cependant: Leibniz est moins uniquement préoccupé de la question religieuse. Il veut bien comme Bossuet que son prince soit très éclairé sur la religion, mais il n'a nullement, comme ce dernier, l'intention de faire une thèse où tout convergera vers cette même idée. Leibniz veut faire un prince vertueux, Bossuet un prince catholique.

Pour les programmes, celui de Leibniz est plus vaste et beaucoup plus complet que celui de Bossuet. Les sciences n'ont qu'une très petite place chez le précepteur du Dauphin.

---

[1] Nicole, Education d'un Prince.

[2] Bossuet.

Leibniz d'ailleurs en fait le reproche à Bossuet, dans son discours sur la fondation de l'Académie de Berlin: «Les ouvrages, faits pour Monseigneur le Dauphin, auraient été bien utiles, si ceux qui ont eu soin de ces travaux se fussent attachés davantage aux sciences réelles, au lieu de ne penser presque qu'aux humanités et ce qu'on appelle les auteurs classiques employés dans les collèges»[1].

Il est vrai qu'on a reproché à Leibniz de demander trop, d'avoir fait un projet pour un prince idéal. Mais le prince, comme dit Leibniz, ne doit-il pas être le modèle et l'exemplaire de son peuple?

L'éducation d'un prince nous amène naturellement et par une transition heureuse à la seconde partie de notre travail: l'Education publique. Un prince en effet n'est-il pas un homme public par excellence, dont l'éducation doit revêtir en quelque sorte un caractère national? Et puis il est bien probable que Leibniz espérait que ses conseils pour l'éducation d'un prince seraient rendus communs à tous les Allemands.

[1] Leibniz nous paraît un peu sévère et il semble oublier que Bossuet appelait auprès du Dauphin des hommes de science, qui répétaient devant le prince les expériences les plus récentes de la physique et lui montraient les dernières découvertes de l'anatomie. Fortunat Strowski, Bossuet p. 49.

Deuxième Partie.

Education publique.

Chapitre I.

Importance de l'éducation pour une nation.

Dans un mémoire, adressé au roi de Pologne, en 1667, Leibniz écrivait: « Il faut à la base de la société une bonne éducation de la jeunesse»[1]. Et quand on sait combien il avait à cœur l'intérêt de l'Allemagne, quand on lit tout ce qu'il a écrit pour rendre sa patrie forte, grande, et lui donner une place dans le concert européen, on comprend facilement qu'il proclame la nécessité d'une bonne éducation à la base de la société.

Sans dire comme Mentor que « les enfants appartiennent moins à leurs parents qu'à la République »[2], et doivent être élevés par l'Etat, Leibniz est d'avis que l'instruction publique est un des premiers devoirs de l'Etat; c'est par l'appui qu'il donnera et par la direction qu'il prendra que les écoles pourront prospérer. C'est ce qui ressort nettement du mémoire que nous venons de citer, de l'Esquisse sur la fondation des écoles de Russie, de sa correspondance avec Vincentius Placcius de Hambourg, et de son discours pour la création de l'Académie des sciences de Berlin.

On trouve déjà chez lui la théorie prussienne de Frédéric II: « Toute la vie de la nation est subordonnée à l'intérêt de l'Etat: la nation même n'existe que par lui et pour lui, et la dynastie régnante n'en est que le symbole et comme l'incarnation»[3].

---

[1] Pfleiderer, Leibniz als Patriot und Bildungsträger, 604.

[2] Télémaque, liv. I.

[3] Levy-Bruhl, L'Allemagne depuis Leibniz, p. 98.

Dès sa jeunesse LEIBNIZ travailla avec un zèle infatigable à la réalisation de cette idée. Il fut patriote avant qu'il y ait une patrie allemande. Lettres, mémoires, conseils, discours, avis tout revêt ce caractère patriotique. «Il est certain qu'après l'amour de Dieu, ce qui tient le plus à cœur à un homme de bien est le bonheur de sa patrie»[1].

Avec cela LEIBNIZ est un politique dont l'ambition était de jouer un rôle, de devenir un homme d'Etat. Témoin sa lettre au duc JEAN FREDERIC[2].

Bien souvent ses préoccupations scientifiques elles-mêmes en reviennent là : l'Académie des sciences de Berlin, en dehors de ses recherches purement spéculatives, et de ses attributions uniquement scolaires, devait avoir un rôle social; elle devait avoir sa part dans la vie économique de l'Etat[3].

Pas un événement politique ne se produit sans qu'il intervienne immédiatement. Au printemps de 1672 il alla même à Paris pour présenter à Louis XIV son « Consilium Ægyptiacum.» Il conseillait au roi d'employer ses armes à la conquête de l'Egypte, ce qui devait avoir un double résultat: maintenir la France dans les limites du traité de Westphalie, et refouler la Turquie, dernier vestige de la barbarie en Europe. On sait la spirituelle réponse qu'il s'attira de la part de Pomponne: «Depuis St. Louis, la mode n'est plus aux croisades!»[4]

Un patriote et un politique comme LEIBNIZ ne pouvait donc pas ne pas faire de l'instruction publique une des charges de l'Etat.

Et en Allemagne, peut-être plus qu'ailleurs, il y avait beaucoup à faire. Les écoles, à l'époque de LEIBNIZ, étaient dans un état lamentable au point de vue des programmes,

---

[1] O. KLOPP, Exhortation aux Allemands.
[2] O. KLOPP, t. IV, p. 421.
[3] DUTENS, t. V, pp. 175 et seq.
[4] PFLEIDERER, op. cit. 85. 104. HÜLSEN p. 10.

des méthodes et du personnel enseignant. Il faut lire, pour s'en convaincre, la thèse si intéressante de PINLOCHE: La Réforme de l'enseignement en Allemagne.

Les écoles primaires n'étaient guère qu'une classe de catéchisme — si bien que Luther aurait voulu que le pasteur lui-même fut maître d'école. Dans ce que nous pourrions appeler l'enseignement secondaire, les programmes se réduisaient au latin et au grec, un peu de grammaire, quelque teinte de rhétorique, des prières apprises par cœur, des psaumes, les évangiles, et c'est tout. Nous l'avons vu, la langue maternelle était interdite. Les sciences avaient le même sort. Les programmes n'en font même pas mention. A Stuttgart jusqu'en 1725, c'est-à-dire moins de dix ans après la mort de LEIBNIZ, on n'enseignait que l'arithmétique et seulement dans les classes supérieures.

Il n'était pas question d'histoire ni de géographie. L'éducation physique était nulle ou même défendue.

Les méthodes étaient déplorables. Le temps de la classe se passait à réciter des listes de mots, des phrases, des psaumes, des conjugaisons et des déclinaisons, appris par cœur. Les devoirs consistaient en exercices purement mécaniques. Les sujets étaient toujours tirés de la Bible: de la crèche du Sauveur, — des rois mages, — Jesus justitiæ sol, — office des anges et leur musique etc. . . .

C'était donc une science de mots qui développait une seule faculté: la mémoire; elle formait des casuistes aux arguments subtils, et c'était tout.

Les maîtres valaient ce que valaient les programmes et les méthodes. C'était un métier, refuge de tous ceux qui n'avaient pas de situation. Ils en faisaient un état de passage, un gagne-pain provisoire en attendant autre chose. «Les maîtres», dit ENGELHARD, «ne savent pas enseigner. Véritables dresseurs de perroquets, ils font apprendre aux enfants des choses que ceux-ci ne comprennent pas. Ils ne savent

pas interroger, parlent seuls ou dictent tout le temps»[1]. «Les professeurs sont superficiels, ignorants, connaissent mal leur propre langue, sont inexacts, peu consciencieux, ne préparent pas leurs leçons, ne corrigent pas leurs copies»[2].

Cet état de choses a dû se prolonger, puisque en 1777 KANT écrivait dans la «Kœnigsberger gelehrte und politische Zeitungen»: «Il ne manque pas d'établissements d'éducation, mais la plupart sont mauvais, parce que on y travaille contre nature...... et qu'on suit servilement la routine des siècles grossiers et ignorants. Mais c'est en vain qu'on attendrait la guérison du genre humain d'une lente réforme pédagogique. Il faut que les écoles soient entièrement reconstituées, si l'on veut espérer en voir sortir quelque chose de bon; car elles sont défectueuses dans leur organisation première, et les maîtres eux-mêmes ont besoin de recevoir une nouvelle culture»[3]. Nous verrons bientôt que l'enseignement supérieur lui-même souffrait des mêmes maux.

Cet état déplorable de l'enseignement nous explique les exhortations si vives et les efforts si généreux de LEIBNIZ pour le réformer et l'améliorer, lui qui se faisait de l'éducation une si haute idée et qui fondait sur elle de si belles espérances.

Dans son discours sur la fondation de l'Académie de Berlin il se plaint amèrement de voir combien le temps est mal employé par la jeunesse, «combien on en perd à apprendre des inutilités, ou à apprendre mal et par détour, ce qu'il importe de savoir, et qu'il serait aisé d'obtenir promptement et par les bonnes voies...»[4].

«Il serait à souhaiter que les sciences du réel et du salutaire pussent suivre celles du fard et du nuisible»[5].

---

[1] PINLOCHE, La Réforme de l'enseignement en Allemagne, p. 12.
[2] Ibid. p. 18.
[3] op. cit. No. 25.
[4] DUTENS, t. V, p. 175.
[5] GERHARDT, Die Philosophischen Schriften von Leibniz, p. 174.

Avec Vincentius Placcius il entretient une longue et intéressante correspondance toute consacrée à la réforme de l'enseignement[1].

De même avec Bierlingius à qui il écrit que « les écoles ont besoin d'être améliorées, les maîtres surtout»[2].

Leibniz ne se contente pas de gémir et d'exhorter, il fait lui-même des efforts louables pour arriver au but poursuivi: ses programmes et ses méthodes que nous avons exposés en sont la preuve. Il s'ingénie à découvrir des méthodes nouvelles. Il rêvait d'une géométrie vivante, afin d'en faciliter l'étude aux élèves; et l'une des plus célèbres inventions est sa machine à calculer dont on[3] a enrichi la bibliothèque royale de Hanovre. Il ne se contente pas d'imiter Pascal, il le dépasse. Tandis que la machine de Pascal ne pouvait faire que des additions et des soustractions, celle de Leibniz exécute des multiplications, des divisions et même des extractions de racines[4].

L'Allemagne resta sourde à ses conseils et ne sut pas favoriser ses efforts. Tout ce que son vaste esprit, fécond en ressources, imagina pour lutter contre l'ignorance resta sans effet. Il se tourna alors vers la Russie, grâce à l'occasion que nous avons signalée dans l'Introduction, et écrivit à la demande du Czar, Pierre le Grand, son Esquisse sur le perfectionnement des arts et des sciences en Russie, esquisse qui est un exposé assez complet de l'instruction publique dans un Etat.

---

[1] Dutens, t. VI, pp. 62, 69, 79 et seq.

[2] Dutens, t. V, pp. 291—382 (lettre X).

[3] M. Bodemann.

[4] Dutens, t. III, pp. 413 et seq.

Chapitre II.

Enseignement élémentaire et enseignement supérieur. Personnel enseignant.

Leibniz distingue, dans un Etat, l'enseignement supérieur et l'enseignement élémentaire. Mais dans cette division nous retrouverons les trois ordres d'enseignement: primaire, secondaire et supérieur.

« D'abord il faut des écoles pour les enfants . . . . . . Ces écoles doivent être à la fois des écoles de vertu, de langues et d'arts. Des écoles de vertu où les enfants seront formés à la crainte de Dieu, à la bonté, à l'obéissance et à l'honnêteté»[1].

Le programme de ces premières années est le même pour tous: un catéchisme extrait de l'Ecriture Sainte, un peu de logique, la musique, le calcul, le dessin, quelques notions de sculpture sur bois et de travail au tour, l'arpentage et l'économie domestique, les armes et l'équitation[2]. Ceux qui se destinent au métier d'artisan doivent apprendre la langue slave[3]. Voilà ce qui nous paraît constituer ce que nous appelons maintenant l'enseignement primaire.

Nous avons déjà marqué dans la première partie une bifurcation que demande Leibniz pour les enfants « se destinant aux métiers manuels ou au commerce».

Ces enfants pourront « quitter l'école à l'âge de douze ou quatorze ans et entrer en apprentissage chez un patron ou dans une maison de commerce, où par des règlements de bonnes corporations, on veillerait à ce que les bons principes

---

[1] Guerrier, Leibniz in seinen Beziehungen zu Rußland und Peter dem Großen. Brief No 240.

[2] Guerrier, op. cit.

[3] Guerrier, op. cit.

inculqués à l'école, au cœur de l'enfant, ne soient pas détruits»[1]. Ces règlements, cette surveillance exercée sur les jeunes apprentis, n'est-ce pas déjà en germe les œuvres si importantes qu'on appelle postscolaires ?

Leibniz demande donc des écoles professionnelles. Et il a raison. L'éducation sans doute doit s'appliquer surtout à former l'homme et cultiver toutes les facultés qui constituent dans l'enfant la nature, la dignité humaine. Mais ce n'est pas tout: l'œuvre serait imparfaite si elle ne préparait pas l'homme aux diverses fonctions sociales que sa naissance, ses aptitudes ou ses goûts ou sa fortune l'appelleront à remplir dans la société. Leibniz a compris que pour tous il doit y avoir une éducation générale et essentielle qui forme l'homme et le prépare de loin à toutes choses, mais il veut aussi qu'il y ait une éducation spéciale et professionnelle qui forme le citoyen et le prépare à servir sa patrie dans les divers rouages sociaux.

L'éducation, dans une nation, serait gravement en défaut, si elle négligeait une de ces deux grandes obligations, si elle sacrifiait l'une à l'autre; si par exemple elle se bornait à former l'homme en général, sans tenir compte de ses aptitudes particulières, sans le préparer immédiatement à ce qu'il devra être un jour dans la société. Cette nécessité n'a pas échappé au génie de Leibniz. Voilà pourquoi, dans tous ses programmes, il insiste énormément sur le côté pratique de l'enseignement, sur les arts, les métiers: « Il devrait y avoir», dit-il dans ses méditations, «des écoles publiques d'ouvriers pour que les enfants ne perdent pas tant d'années, au grand détriment de la nation et qu'ils soient soustraits à la brutalité des maîtres»[2].

Il parle d'ailleurs comme un homme qui a l'expérience. Lui-même était très au courant des arts mécaniques. Durant

---

[1] Guerrier, op. cit.

[2] Dutens, t. VI, p. 316.

son séjour à Paris il s'était mis en relation avec les artisans les plus habiles pour apprendre d'eux les procédés les plus ingénieux et les faire connaître à son pays. C'est en effet son second but. Le patriote et le politique reparaît ici. Il voudrait ranimer l'industrie allemande, autrefois florissante, et de son temps à peu près morte. Par exemple il désirerait acclimater en Allemagne l'industrie de la soie[1]. Il propose la création de Compagnies commerciales[2]. Il se plaint souvent de ce que « les Allemands qui ont été presque toujours les premiers dans la découverte des arts mécaniques, des autres arts et des sciences, soient les derniers à perfectionner ces arts et à appliquer ces sciences .... En matière de chimie, d'industrie minière, d'horlogerie, de gravure, de perspective, de navigation, d'astronomie, les Allemands ont été aussi souvent les initiateurs ou les inventeurs, mais par malheur nos manufactures et notre industrie vont toujours en déclinant de plus en plus .. »[3].

On le voit la fertile imagination de Leibniz cherche toujours les moyens d'être utile à ses concitoyens et de donner la prospérité à son pays.

De cette bifurcation, à douze ou quatorze ans, pour entrer dans les écoles professionnelles, il semble être resté quelque chose dans la loi prussienne: le 12 août 1763 Frédéric II faisait paraître le Règlement général pour les écoles de campagne, dans lequel on spécifiait que l'école primaire est obligatoire depuis l'âge de cinq ans au plus tard jusqu'à treize ou quatorze ans. Les parents, tuteurs ou seigneurs étaient responsables.

Les enfants qui veulent faire des études commerciales supérieures ou qui se destinent à l'industrie, doivent, aux matières précédentes ajouter les sciences, le latin, l'allemand, le grec, le français et l'italien. Les ecclésiastiques y joindront

---

[1] O. Klopp, t. VI, p. 229.

[2] Klopp, t. VI, p. 9.

[3] Klopp, t. I, pp. 133, 148.

la langue hébraïque et un peu d'arabe. Dans le programme de la Nova Methodus LEIBNIZ demandait l'hébreu et l'arabe pour tous.

Cette seconde catégorie répond en réalité à l'enseignement secondaire.

L'enseignement supérieur est réservé à ceux qui se destinent aux fonctions de la cour, à la magistrature, à l'armée et emplois civils et militaires. Il sera donné dans les Universités. Les programmes comportent l'art du raisonnement et de l'éloquence, les discussions oratoires en langue latine, en français, en italien et aussi dans la langue maternelle[1]. Les mathématiques, l'architecture, les machines hydrauliques et autres, l'agriculture et les sciences annexes, l'économie domestique, la tenue des livres et d'une maison.

Après cette culture générale chacun se spécialisera selon ses goûts et ses talents particuliers. « Les étudiants en théologie surtout devraient exceller dans leurs études, vu qu'il leur incombe d'expliquer l'histoire ecclésiastique, et les écrits des anciens docteurs de l'église, avec le sens des textes originaux de l'hébreu et du grec »[2]. LEIBNIZ conseille à PIERRE Ier de diriger un grand nombre d'écclésiastiques vers les missions étrangères, pour y porter la foi avec la civilisation, « afin qu'ils puissent servir utilement sa Majesté. » Pour cela « ils devraient apprendre les langues des pays lointains; mais ils devraient surtout être munis d'une somme considérable de vertus, de patience, de fermeté et de sagesse pour enseigner non seulement par la parole mais aussi par l'exemple.

Il serait également bon que ces missionnaires eussent quelques notions de mathématiques, de médecine et de chirurgie pour se faire aimer et considérer par les Barbares et autres peuples de ces pays éloignés »[3].

---

[1] GUERRIER, op. cit.
[2] GUERRIER, op. cit.
[3] GUERRIER, op. cit.

Les magistrats et tous ceux qui seront investis de fonctions publiques de droit ou d'administration, devraient être très au courant «non seulement pour les cas graves qui se présentent habituellement à leurs tribunaux ou dans leur branche administrative, mais aussi apprendre les lois ainsi que la police, les us et coutumes des autres peuples afin de les comparer avec les leurs».

Les juristes qui voudraient s'élever davantage devraient étudier encore «le droit public et les affaires de l'Etat». «Ils pourraient ainsi instruits être utilement employés comme conseillers intimes ou comme ambassadeurs[1].

Les médecins, les chirurgiens et les pharmaciens doivent s'instruire en anatomie, botanique, chimie et en pratique médicale. Pour cela ils s'exerceront dans les grands hôpitaux et dans les cliniques. Ils doivent aussi accompagner les médecins et les chirurgiens expérimentés, dans leurs visites aux malades. Ils se mettront également au courant de tout ce qu'il y a dans les officines de pharmacie»[2].

Leibniz ne pense pas comme Rousseau de la médecine: «cet art mensonger plus fait pour les maux de l'esprit que pour ceux du corps, qui n'est pas plus utile aux uns qu'aux autres . . . . . qui use la vie au lieu de la prolonger»[3]; mais cependant «il craint que les grands médecins ne fassent mourir autant d'hommes que les grands généraux»[4]. Pour éviter les malheurs il voudrait qu'ils «étudient mieux le corps de l'homme et des animaux, les plantes et autres choses naturelles des trois règnes qui servent de remèdes, de nourriture ou d'instruments aux hommes»[5].

Quant à ceux qui embrassent la carrière militaire, à la fin de leurs études scolaires, c'est-à-dire à dix huit ou dix-

---

[1] Guerrier, op. cit.

[2] Guerrier, op. cit.

[3] Emile, liv. I, p. 53.

[4] Dutens, Lettre à Grimarest, t. V, p. 68.

[5] Académie de Berlin, Dutens, t. V, p. 177.

neuf ans, on « les enverra dans une garnison ou dans un port de mer, afin de leur apprendre le service des armes et tout ce qui s'y rapporte, pour en faire ensuite des officiers des armées de terre et de mer »[1].

Leibniz attache une grande importance à l'art militaire. C'est la sûreté de l'Etat[2]. Il souhaite que les futurs officiers s'appliquent tout spécialement « aux sciences réelles », mathématiques, mécanique, physique, car de ces connaissances dépendent les progrès dans l'armement et les fortifications ». « L'accroissement de ces sciences contribuerait beaucoup aux moyens de se défendre, de se couvrir, et de repousser l'ennemi»[3]. Enfin il souhaite que l'on crée des écoles militaires spéciales[4].

Les Universités et les écoles supérieures devront se trouver dans les villes principales. Pour la Russie Leibniz nomme Moscou, Kiew et Astrakan. Pourquoi dans les grandes villes ? Pour deux raisons: la première il nous l'indiquait dans la Nova Methodus: les étudiants doivent entrer en relations avec les hommes marquants. C'est le plus sûr chemin pour l'avancement. Or ce n'est que dans les grands centres qu'ils auront cette facilité[5]. De plus pour leurs études c'est préférable: « les étudiants en théologie pourront s'exercer à la prédication; les juristes appliquer pratiquement le droit; les médecins voir et traiter tous les cas des maladies dans les hôpitaux et les cliniques»[6].

A propos des Universités Leibniz, toujours préoccupé de la conduite morale des étudiants, demande qu'on ne leur laisse pas, immédiatement du moins, une liberté illimitée comme on le fait en Allemagne, liberté qu'il qualifie de pernicieuse. Il voudrait que l'on revienne à l'usage des siècles précédents, et comme on le pratique encore hors de

---

[1] Guerrier, op. cit.
[2] Dutens, t. V, p. 178.
[3] Dutens, t. V, p. 178.
[4] Ibid.
[5] Dutens, t. IV, p. 179, No 42.
[6] Guerrier, op. cit.

l'Allemagne, dans certains pays, que les élèves des Universités soient logés dans quelque collège ou établissements appelés « Bursæ » où ils sont sous la surveillance des Principaux des « Bursæ ». Il fait allusion sans doute à ce qui se pratiquait et se pratique encore dans les grandes Universités d'Angleterre, par exemple à Oxford et à Cambridge. Ce n'est pas sans raison que LEIBNIZ demande qu'on prenne cette mesure: il avait sous les yeux les résultats déplorables d'une liberté illimitée laissée aux étudiants[1]. «Les étudiants», dit LEVY-BRUHL qui cite le « Patriote », journal de Hambourg qui parut en 1725-1726, «les étudiants ne font absolument que ce qu'ils veulent, et, excepté pour les crimes et délits de droit commun, aucun châtiment ne les atteint. Ils passent le temps à s'enivrer (le vice national des Allemands, disait LEIBNIZ), à faire des dettes, à se battre, à rouler d'excès en excès, et à se faire mettre en prison. Quand on leur reproche leur conduite, ils répondent: « Il faut bien faire comme les autres! » Le mal est si profond que le « Patriote » ne paraît pas espérer un prompt changement. «S'il se trouve ici ou là», dit-il, «un homme consciencieux qui prenne au sérieux son devoir, on le tourne en ridicule ou on le calomnie.» Les historiens de cette époque parlent tous de la « bestialité » des étudiants. «Je n'attends rien de la génération présente», dit encore le «Patriote», «mais j'espère tout de celle qui suivra. C'est pour les maîtres et les étudiants de l'avenir que j'écris. Les uns seront peut-être moins pédants, et songeront davantage à enseigner des choses de quelque utilité; les autres seront peut-être plus soucieux d'apprendre et de vivre honnêtement»[2]. C'est pour cela sans doute que LEIBNIZ lui aussi prétend que certains usages, tout grotesques qu'ils soient, sont indéracinables[3]. C'est ce qu'il écrivait à KORTHOLTUS en 1715, au

---

[1] GUERRIER, op. cit.

[2] Le Patriote, No LXIX, LXXXII, CLV, cité par LEVY-BRUHL, op. cit. pp. 50, 51, 52.

[3] DUTENS, t. V, p. 336.

sujet des duels dans les académies allemandes. Les siècles lui ont donné raison.

Et puis, il faut le dire, les professeurs étaient les complices de la paresse et des vices de leurs élèves, car ils en vivaient. Leurs traitements en effet étaient ridicules, et ils végétaient dans la pauvreté et le mépris[1]. Presque partout, dit LEVY-BRUHL, les professeurs recevaient des appointements si faibles qu'ils n'auraient pu vivre sans la rétribution que chaque étudiant payait en s'inscrivant à leurs cours. Ils demeuraient ainsi sous la dépendance des élèves qui le savaient et qui en abusaient. Pour ne pas voir leurs cours désertés, pour échapper à la misère, il leur fallait fermer les yeux à tous les abus, descendre à toutes les complaisances et mériter ainsi le mépris où on les tenait[2].

Il n'y a pas que la question d'argent. LEIBNIZ signale d'autres causes de l'infériorité des professeurs ou de leur peu de succès auprès des élèves: « beaucoup de jeunes professeurs veulent enseigner avant d'avoir appris»[3]. D'autrefois « on donne aux jeunes gens des professeurs tristes et ignorants »[4]. Il faut remédier à cet état de choses: et il recommande aux professeurs de «s'élever le plus possible dans leur faculté ou dans une partie spéciale de cette faculté, à la plus haute perfection »[5]. Il demande qu'on les paye suffisamment et qu'ils « prennent rang avec les conseillers des Académies, les hauts fonctionnaires de la cour et des capitales »[6]. Il veut que les maîtres des écoles primaires jouissent de la « même considération que les premiers fonctionnaires du pays »[7]. Mais comment élever les traitements ? L'argent manque. —

---

[1] DUTENS, t. V, p. 382.
[2] L'Allemagne depuis Leibniz, pp. 76, 77.
[3] DUTENS, t. V, p. 260.
[4] DUTENS, t. V, p. 282.
[5] GUERRIER, op. cit.
[6] Ibid.
[7] Ibid.

Avec les ressources des abbayes et autres prébendes ecclésiastiques. C'est également des couvents et des abbayes qu'il faut se servir pour l'installation des écoles. Cela peut nous surprendre. Cependant LEIBNIZ en donne une raison qui paraît très plausible: les écoles se trouvaient autrefois de préférence près des couvents et des églises. Et les fondateurs, les bienfaiteurs, dans leurs libéralités, n'avaient pas oublié la question des écoles[1].

Une seconde raison de ce choix, c'est que dans chaque couvent il y avait des « scholastres » officiellement chargés de la surveillance de l'œuvre scolaire. « Ainsi les enfants seraient élevés sous une bonne surveillance et discipline.»

LEIBNIZ lui-même, dans une lettre au duc JEAN FREDERIC, lui demande «l'inspection sur les cloistres, fondations pieuses, pensions stipendiales et autres choses de cette nature»[2].

---

[1] GUERRIER, op. cit.

[2] O. KLOPP, t. IV, Leibniz au duc Jean Frédéric.

Chapitre III.

Du matériel scientifique.

Dans un Etat il ne suffit pas d'avoir un enseignement élémentaire et un enseignement supérieur bien organisés, de bons programmes, des méthodes excellentes, et des professeurs à la hauteur de leur tâche, il faut encore ce que LEIBNIZ appelle le matériel scientifique.

Ce matériel comprend les livres, les cabinets, les instruments, les musées d'arts et de sciences naturelles.

La question des livres comprend les bibliothèques, les librairies et l'imprimerie.

Les bibliothèques doivent être aussi complètes que possible. Elles contiendront des manuscrits, des livres imprimés en toutes les langues et surtout en latin, des estampes, des gravures sur bois et sur cuivre. «Il faut aussi tous les livres faits avant l'invention de l'imprimerie, c'est-à-dire non seulement les anciens auteurs grecs et latins, mais encore ceux que les humanistes ont arraché peu à peu à la barbarie gothique. Les premiers comprennent ce qu'on appelle les ouvrages anciens, les seconds ceux du moyen-âge»[1].

« Enfin cette bibliothèque doit être composée de telle sorte qu'on y trouve des renseignements complets sur l'histoire, la géographie, les langues, les choses de la nature et de l'art, les métiers, les sciences, l'alimentation et les professions qui s'y rattachent»[2].

LEIBNIZ nous a laissé un classement de Bibliothèque publique que nous reproduisons, car il nous paraît intéressant

[1] GUERRIER, op. cit.

[2] GUERRIER, op. cit.

et nous donne une idée très nette de ce qu'était une bibliothèque au XVIIe siècle[1].

Theologica	Biblica	
	Ecclesiastica	Historia Ecclesiæ.
		Concilia.
		Patres.
	Dogmatica	Positiva.
		Polemica.
	Practica	Ascetica.
		Moralis.
Jurisprudentia	Jus naturæ et gentium.	
	Jus romanum et alia jura antiqua.	
	Jus ecclesiasticum humanum, seu canonicum.	
	Jus feudale et publicum.	
	Varia jura recentiora.	
Medicina	Hygiastica et Diætetica.	
	Pathologia cum Semeiotica.	
	Pharmaceutica.	
	Chirurgica.	
Philosophia intellectualis	Theoretica, Logica, Metaphysica, Pneumatica.	
	Practica	Ethica.
		Politica.
Philosophia rerum imaginationis seu Mathematica	Mathesis pura, ubi Arithmetica, Algebra, Geometria, Musica.	
	Astronomia cum Geographia generali. Optica, Gnomonica.	
	Mechanica, Bellica, Nautica, Architectonica Opificiaria, omnigena a vi imaginationis pendentia.	

[1] Dutens, t. V, pp. 213, 214.

- **Philosophia rerum sensibilium seu Physica**
  - Physica massarum et similarium, quo pertinet etiam Chymia, de aqua, igne, salibus etc. . . . .
  - Regni mineralis, vegetalis quorsum Agricultura, animalis quorsum Anatomica quoque.
  - Œconomica et Opificiaria artificiis physicis nitentia.

- **Philologica seu res linguarum**
  - Grammatica et Lexica
    - latina, græca etc. . .
    - Orientalia.
  - Rhetorica ubi Epistolæ, Orationes etc. . . .
  - Poetica.
  - Critica.

- **Historia civilis**
  - Universalis.
  - Geographia. Huc Genealogica et Heraldica.
  - Historia græca et romana cum antiquitatibus.
  - Historia medii ævi a ruina Imperii romani per Barbaros ad sæculum superius (XVI).
  - Historia nostri temporis et sæculi superioris et nostri.
  - Historiæ gentium.
  - Historiæ variarum rerum; huc et vitæ saltem remissive.

Historia litteraria et res bibliothecaria. Generalia et Miscellanea.

« Viennent ensuite les cabinets où il conviendra de trouver des médailles anciennes et modernes, servant à affermir les données de l'histoire; ce qui nous reste des antiquités romaines, grecques, hébraïques et chinoises . . . . . toutes espèces de minéraux, de végétaux, d'insectes et animaux

étrangers; des objets d'art, des peintures, des sculptures; les instruments d'optique, d'astronomie et d'architecture; les inventions mécaniques, nautiques et militaires»[1].

« Le musée d'histoire naturelle comprend quelque chose de plus grand: il doit y avoir des grottes entières avec toutes sortes de coquillages, des minéraux, un jardin avec les variétés d'arbres, arbustes, racines, herbes, fleurs, fruits; un parc avec des quadrupèdes vivants, des oiseaux, des poissons. Enfin un musée d'anatomie avec toutes espèces de squelettes d'animaux»[2].

Le musée spécial d'art doit contenir tout ce qu'exigent un observatoire, un laboratoire, un arsenal et un magasin. Des modèles, les diverses espèces de moulins, d'appareils élévatoires, leviers, grues, chèvres, crics: des machines hydrauliques et toutes celles qu'on emploie dans les mines[3].

Pour l'imprimerie et la librairie Leibniz propose une société pour se défendre contre les exigences des éditeurs et faciliter l'achat des livres.

« J'ai pensé souvent», dit-il, «à la possibilité, entre les savants, allemands surtout, d'une société de souscripteurs pour les soustraire à l'avidité des libraires. Ceux-ci, dans leur ignorance, ne publient pas les ouvrages qui méritent de l'être, mais ceux qui leur plaisent ou qu'ils peuvent extorquer pour rien ou à peu près à leurs auteurs. En voici l'organisation générale: Les sociétaires devraient souscrire à l'achat sinon de tous les livres, du moins de ceux qu'ils auraient choisis eux-mêmes, ou qui auraient été approuvés par le conseil de la faculté dont ils font partie. Ainsi les souscripteurs auraient les livres au prix de revient et les autres exemplaires seuls pourraient être vendus plus chers aux amateurs.

---

[1] Guerrier, op. cit.
[2] Guerrier, op. cit.
[3] Guerrier, op. cit.

Cette société, par le fait même, réduirait à néant les exigences des libraires et se créerait un fond de bibliothèque pour faciliter les recherches d'un grand nombre de savants peu fortunés»[1].

---

[1] Dutens, t. V, pp. 332, 333.

Chapitre IV.

Moyens d'assurer le progrès des sciences dans un Etat.

Avoir des écoles avec de bons professeurs, posséder tout le matériel scientifique est sans doute énorme dans un Etat. Cependant ce n'est pas assez. Il faut encore pouvoir assurer le progrès des sciences et des connaissances humaines.

Ce progrès de la science a préoccupé sans cesse LEIBNIZ. « Mes pensées », écrit-il au baron de SPARWENFELD, « roulent fort sur le bien public et particulièrement sur l'avancement des sciences. Je prends grand soin, quand je le puis, d'empêcher que les découvertes utiles ne se perdent »[1].

Et encore: « on peut dire hardiment que les connaissances solides et utiles sont le plus grand trésor du genre humain et le véritable héritage que nos ancêtres nous ont laissé, que nous devons faire profiter et augmenter, non seulement pour le transmettre à nos successeurs en meilleur état que nous ne l'avons reçu, mais bien pour en jouir nous-mêmes autant qu'il est possible pour la perfection de l'esprit, pour la santé du corps et les commodités de la vie . . . »[2]

Comment arriver à assurer ce progrès des connaissances humaines ? — En groupant les savants, en les organisant en sociétés où tous les efforts seront mis en commun, et en créant des Académies.

LEIBNIZ se plaint souvent de ce que les savants sont isolés: chacun ne songe qu'à soi, plusieurs font la même chose, les forces sont dispersées, beaucoup de peine, beaucoup de temps perdu, peu de résultats[3]. D'où nécessité de grouper les

---

[1] DUTENS, t. VI, 2e partie, p. 223.

[2] GERHARDT, Discours touchant la méthode, p. 174.

[3] KRÖGER, Neue Jahrbücher 1900, 1er article.

savants si on veut faire progresser les sciences. « Rien n'est si utile que les sociétés de savants. L'idéal serait qu'ils fassent tous partie d'une société générale, tout en conservant un groupement particulier pour chaque spécialité. En effet il y a tellement de rapports intimes entre les différentes branches de la science qu'elle ne peut progresser sans un accord mutuel et une entente entre tous ceux qui s'en occupent. Mais puisque pratiquement cet idéal est impossible, bien que cependant sa réalisation partielle pourrait être obtenue grâce à quelque autorité supérieure, contentons-nous de différentes sociétés rapprochées par la poursuite d'un même but. Par exemple je voudrais que les savants faisant partie de la société des études historiques pour la glorification de notre patrie, s'en occupent avec plus d'activité . . . . .»[1]

Quelle sera la tâche de ces sociétés savantes ? Elle est énorme, mais extrêmement féconde. Elles devront d'abord « faire l'inventaire de tout ce qui, en fait de connaissances humaines, est écrit et connu, afin de tout classer méthodiquement »[2].

Les classements des inventaires devraient être faits les uns alphabétiquement les autres systématiquement. C'est-à-dire que les uns seraient des dictionnaires, les autres des index.

Des dictionnaires il y en a déjà un grand nombre, cependant les meilleurs manquent encore, c'est-à-dire les dictionnaires techniques, contenant les termes spéciaux des arts et des diverses professions, non seulement avec des explications mais aussi avec des figures[3].

Leibniz voudrait également un Dictionnaire des langues connues[4], un Dictionnaire étymologique allemand[5].

---

[1] Dutens, t. V, p. 69.
[2] Guerrier, op. cit.
[3] Guerrier, op. cit.
[4] Dutens, t. VI, p. 89.
[5] Dutens, t. VI, 2e partie, pp. 26, 28, et seq.

Mais il regarde les index techniques comme bien plus utiles que les dictionnaires, parce que dans la disposition alphabétique où l'on s'attache au mot, les choses qui ont un lien logique se trouvent séparées de telle façon que l'on a de la peine à les comprendre[1]. Il est d'avis que les inventaires soient dressés d'après un procédé systématique, et au besoin avec des explications et des figures. On y ajouterait des renvois aux livres et même aux passages des livres où se trouvent développées les choses que l'on cherche. C'est ainsi que l'histoire suivrait l'ordre chronologique. La géographie serait disposée d'après les pays; les « Doctrinalia » d'après les systèmes de chaque faculté. Pour en rendre l'usage facile on y ajouterait une table alphabétique des matières.

Dans l'histoire de la littérature on indiquerait à quelle époque les connaissances humaines ont été découvertes, quand et comment elles ont été perfectionées, comment elles se sont répandues. On donnerait des renseignements sur les hommes qui ont droit à quelque mérite, afin d'éveiller, dans le genre humain, un sentiment de reconnaissance et aussi pour en encourager d'autres à une louable imitation[2].

« Les Index devraient contenir ce qu'il a y de bon dans tous les livres; on devrait y mentionner les parties les plus importantes de la matière de chaque faculté»[3].

Enfin ces savants devraient faire une Encyclopédie qui serait pour ainsi dire un « syntagma » universel. Une Encyclopédie « major » d'abord qui comprendrait quelques volumes in folio sous forme d'atlas (Atlandem universalem) et contiendrait beaucoup de figures et de gravures utiles.

Une Encyclopédie « media » qui serait rédigée non seulement systématiquement mais aussi d'une manière démonstrative et analytique. Systématiquement afin que tout se

[1] Guerrier, op. cit.

[2] Guerrier, op. cit.

[3] Guerrier, op. cit.

suive dans un ordre régulier et commode; démonstrativement afin que rien n'y soit affirmé sans être fondé en raison. Pour que l'ouvrage soit fait d'une manière analytique, il faudrait que l'on puisse y voir comment les hommes arrivent ou peuvent arriver à songer aux inventions et aux sciences. De cette manière l'encyclopédie serait non seulement un moyen d'enseignement mais en plus un guide pour le perfectionnement des sciences et pour les inventions nouvelles. Elle devrait être suivie d'une table des matières; ces tables bien faites sont un aide-mémoire et un moyen de compléter les inventions, car elles indiquent d'une manière précise ce qui y manque encore et quelles sont les lacunes à combler[1].

Enfin une Encyclopédie « minor » qui serait un manuel que l'on pourrait porter commodément sur soi, pour y trouver en peu de mots la quintessence des choses utiles[2].

Une dernière tâche incomberait à ces sociétés savantes: « recueillir avec soin les traditions qui ne sont pas encore écrites. Tout cela doit être consigné par l'écriture le plus tôt possible, sinon ce sera perdu . . . . Ces connaissances utiles et non consignées par l'écriture, on les trouvera auprès des paysans, artisans, chasseurs, pêcheurs, commerçants et dans les différentes professions de la vie active mais tout particulièrement dans la classe ouvrière[3].

Que l'on charge aussi les missionnaires et les explorateurs de faire des rapports sur les pays qu'ils évangélisent ou visitent[4].

Telle est la tâche des sociétés savantes. Tâche ardue, patiente, mais extrêmement féconde pour assurer les progrès de la science.

La création d'Académies sera d'un puissant secours aux sociétés savantes pour mener à bien leurs travaux.

---

[1] Guerrier, op. cit.

[2] Guerrier, op. cit. et Dutens, t. V, p. 181.

[3] Guerrier, op. cit.

[4] Guerrier, op. cit.

Leibniz projetait une académie universelle. C'est la Panacadémie (Weltakademie) de Comenius[1]. Il se contenta de faire des projets pour celles de Dresde, Vienne, St. Petersbourg, et fonda en 1700 celle de Berlin, avec Frederic III. Il en fut nommé président à vie.

Il fait converger vers ces fondations l'effort de tout un pays. Il a évidemment des tendances centralisatrices.

Le but des Académies, c'est celui des sociétés savantes: faire que l'effort individuel ne reste pas stérile par son isolement. C'est la même intention qui dirige la fondation des « Acta eruditorum » à Leipzig le « Monatlicher Auszug », extrait mensuel de Hanovre — sorte de précis, d'abrégé des travaux scientifiques faits à Hanovre[2].

Dans son discours sur le projet d'érection d'une académie royale à Berlin il indique le but, le rôle, le programme et les ressources des Académies[3].

Le but c'est celui que Leibniz a indiqué si souvent: « avancer la félicité des hommes, qui consiste principalement dans la sagesse et la vertu, dans la santé et les commodités de la vie.» Voilà par la même fixés le rôle et le programme de cette institution. « Le premier fondement de la félicité humaine est la bonne éducation de la jeunesse.» Les membres de l'académie devront donc s'occuper des écoles, faire des règlements, élaborer des programmes, rechercher des méthodes. Ils s'attacheront à ce qu'on supprime les inutilités et à favoriser le développement des sciences réelles. C'est à eux qu'incombera le devoir de « donner des tableaux des sciences et des arts tant libéraux que mécaniques pour développer la méthode de l'enseignement par l'aspect. » Les académiciens devront également faire des recueils, des répertoires qui contiendront le résumé des connaissances humaines.

Ils donneront toute leur attention à la médecine et à l'art

[1] F. B. Kvet, Leibnitz und Comenius, pp. 16, 17.
[2] Le Viseur, op. cit. p. 15.
[3] Dutens, t. V, pp. 175 et seq.

militaire. A la médecine, parce que la santé est ce qu'il y a de mieux après la vertu. Il voudrait que l'on fît des « rapports annuels » dans lesquels les médecins relèveraient ce qu'ils ont observé sur les maladies courantes et les cas les plus curieux. Un autre moyen d'assurer la santé publique serait de prémunir les hommes contre les fléaux, les incendies et les inondations.

Ils favoriseront l'art de la guerre puisque la sûreté de l'Etat en dépend.

L'économie politique, les beaux arts, l'astronomie, l'histoire et la géographie seront aussi l'objet de leur sollicitude.

Les membres de l'académie devraient aussi distinguer les élèves les plus remarquables, les attirer et les encourager de toutes façons.

Ils publieront des mémoires, des journaux à la façon des Anglais et des Français, tout en tâchant de faire mieux.

Ils surveilleront les éditions des livres classiques et ceux qui composent les bibliothèques publiques.

Mais tous ces beaux desseins, ajoute Leibniz, seraient des châteaux en l'air sans ressources suffisantes. L'Etat devra y participer pour une bonne part, le public également ainsi que les couvents. Quelques fondations pieuses destinées à l'avancement des études pourront aussi y être affectées. On pourrait aussi y joindre le produit des livres publiés par les soins de la société de savants dont nous avons parlé plus haut.

Tels sont les moyens proposés par Leibniz pour assurer les progrès de la science.

L'Allemagne ne sut pas profiter de ces sages conseils. L'Allemagne fut même ingrate à l'endroit d'un de ses enfants les plus glorieux. Cet homme, disent Kuno Fischer et Eckhart, son fidèle secrétaire, cet homme universellement grand, et qui avait su travailler au bien de son pays et de l'humanité, en même temps qu'à l'avancement de la science, eut une fin isolée et triste. Un pasteur protestant le traita

publiquement de « mécréant ». La cour elle même partagea en partie ces préventions. LEIBNIZ mourut le 14 novembre 1716, et fut enterré, non seulement sans pompe, mais sans suite aucune, sans ministre de la religion, accompagné du seul ECKHART, son dévoué secrétaire, « plutôt, dit le chevalier KER VON KERSLAND, son ami, comme un brigand, que comme un homme qui avait été l'ornement de sa patrie». La société des sciences de Berlin, dont LEIBNIZ était le fondateur et l'un des membres les plus anciens et le plus illustre, demeura muette. De même la société royale de Londres. Seule l'académie des sciences de Paris rendit à LEIBNIZ, par l'organe de son secrétaire FONTENELLE, dans un magnifique éloge, l'hommage qui lui était dû[1].

Cependant il ne faudrait pas croire que l'influence de LEIBNIZ a été nulle en pédagogie. Sans doute il n'est peut-être pas un pédagogue dans toute l'acception du mot, en ce sens qu'il n'a pas écrit de traité complet et suivi sur la question, à la façon de COMENIUS ou de FRANCKE, ni organisé des écoles, mais ses idées pédagogiques dispersées dans ses œuvres nous paraissent si lumineuses, si ingénieuses, si humaines, si élevées et si libérales qu'elles ont nécessairement dû influer sur l'éducation moderne. Car tout ce qui est humain et libéral est appelé à survivre. Qui sait tout ce que l'instituteur allemand qui a joué un si grand rôle au XIXe siècle, doit à LEIBNIZ ? Il serait bien difficile de le dire, car l'influence du philosophe de Hanovre s'est marquée plutôt d'une manière indirecte, à la façon de LESSING, KANT, GŒTHE et SCHILLER, héros de la pensée allemande.

[1] DUTENS, t. I, p. XIX; — K. FISCHER, t. II, p. 278; — GUHRAUER, t. II, p. 329; — ECKHART, Curriculum vitæ Leibniz.

Appendice.

Rapports de la Pédagogie de Leibniz avec sa politique et sa philosophie.

Chapitre I.

Rapports de la Pédagogie de Leibniz avec sa politique.

Une pédagogie a nécessairement des rapports très intimes avec les doctrines politiques et religieuses de l'homme qui la conçoit. L'éducation ne se sépare ni de la politique ni de la philosophie.

Nous avons vu dans la seconde partie combien les questions politiques préoccupent Leibniz. Elles sont même tellement mêlées à tout ce qu'il fait qu'il ne nous a pas été possible de les séparer entièrement. Nous nous contenterons donc de compléter ici ce que nous avons dit.

L'Etat est le premier maître de l'enfant. Leibniz a une idée trop nette de l'importance de l'éducation pour ne pas la confier à l'Etat. A lui incombe le devoir d'assurer, d'organiser, de perfectionner tout ce qui est nécessaire pour la formation physique, intellectuelle et morale de l'enfant qui, à partir de six ans, devra quitter sa famille pour le collège. Leibniz allait-il jusqu'à croire, comme Platon, que le développement de l'esprit de famille peut être un danger réel pour l'Etat et soulever des conflits entre la société domestique et la société politique? Nous ne le croyons pas. Cependant il paraît bien être un des précurseurs de l'étatisme prussien, et un partisan de la théorie qui ne veut voir subsister en face de l'Etat que des individus. La genèse de son influence se peut marquer facilement: Leibniz a fait Wolf. Il est

vrai que ce dernier « disparaît dans l'ombre de Leibniz qui l'enveloppe tout entier »[1]. Mais par contre l'action de Wolf fut infiniment plus féconde, plus directe, plus étendue que celle de son maître. Frederic II en particulier s'était enthousiasmé pour le persécuté de Halle. Les « Considérations sur l'état présent du corps politique de l'Europe » eurent toutes ses sympathies. Ce livre contribua certainement à l'élaboration et au développement de la théorie du « despotisme éclairé »: le souverain est chef d'une famille, le père de son peuple. Or le père à tous les droits sur ses enfants . . . .[2]. Conséquence immédiate: le chef de l'Etat a le pouvoir souverain sur l'éducation. Et quelques années après Leibniz, Basedow écrira: « Jusqu'à présent, les différentes églises ont seules pris soin de l'instruction morale de la jeunesse, et surtout de la jeunesse du peuple, et les écoles sont encore en grande partie dirigées par des ecclésiastiques. Est-ce que l'Etat n'a pas intérêt à s'assurer que ceux qui, à l'âge adulte, occuperont tel ou tel rang civil, soient suffisamment instruits des devoirs de leurs fonctions[3] ? »

La politique n'a pas été étrangère à la rédaction des programmes eux-mêmes. Pourquoi Leibniz insiste-t-il sur l'étude de la langue maternelle, sinon parce qu'un peuple appartiendra à celui qui parlera sa langue. De là son bel éloge de la langue allemande[4].

Pourquoi demande-t-il qu'on étudie l'histoire non seulement universelle mais locale, sinon pour ranimer dans les esprits les souvenirs glorieux du Saint-Empire romain germanique ? Ce n'est pas, comme dit Levy-Bruhl, la piété désintéressée du souvenir qui l'attache à l'ancienne conception de l'Empire, c'est l'intérêt de l'Allemagne à ne pas laisser

---

[1] Levy-Bruhl, L'Allemagne depuis Leibnitz, p. 57.

[2] Cf. Levy-Bruhl, L'Allemagne depuis Leibnitz: Le système politique de Frédéric II.

[3] Pinloche, La Réforme de l'Enseignement en Allemagne, p. 204.

[4] Dutens, t. VI, 2e partie, pp. 6 et seq.

périmer des droits qu'elle ne saurait présentement faire valoir mais qu'un jour peut-être elle pourra revendiquer[1].

Les « sciences réelles » qui sont inscrites dans tous ses programmes et qui y occupent une si large place, n'ont pas seulement pour but de développer heureusement l'intelligence de l'enfant, mais encore et surtout de rendre florissants, le commerce, l'industrie, les arts allemands. C'est ce qui fera sa patrie grande et forte en face des nations voisines.

Les exercices physiques eux-mêmes auxquels LEIBNIZ veut que l'on soumette quotidiennement l'élève, sont excellents sans doute pour préparer à l'esprit une enveloppe solide, mais ils ont aussi l'avantage de préparer à la patrie des bras vigoureux et des défenseurs énergiques.

Nous ne voudrions pourtant pas laisser croire que LEIBNIZ fut un patriote aveugle et farouche. Non, il y a chez lui avec l'amour de la patrie, un désir très marqué et souvent exprimé de concilier et de pacifier les esprits. Nous l'avons vu plus haut essayant d'unir tous les savants du monde civilisé dans une communion de méthode et de doctrine. Il aurait voulu les faire collaborer à l'œuvre collective et impersonnelle de la science, au progrès perpétuel de la civilisation. Les Académies qu'il s'efforçait de fonder à Berlin, à Vienne, à Dresde, à St. Petersbourg, n'étaient dans sa pensée que les fragments épars et provisoires d'une vaste Académie européenne, d'une sorte de fédération internationale des savants, dont elles eussent simplement constitué des collèges distincts. C'est du moins ce qu'il écrivait à VINCENTIUS PLACCIUS en 1696[2]. On reconnaît là cette « Internationale des savants » qu'il rêvait dans sa jeunesse, qui devait assurer la paix universelle et le bonheur de l'humanité. Ce magnifique projet a été réalisé en 1900 par la fondation de l'Association internationale des Académies. LEIBNIZ est resté toujours fidèle, malgré les malheurs de son pays et les blessures de son patriotisme, à

[1] LEVY-BRUHL, op. cit., p. 12.
[2] GUHRAUER, t. II, p. 181.

cet idéal généreux et humanitaire. Il a toujours été un cosmopolite au vrai et beau sens du mot, un citoyen de l'Univers. C'est ainsi qu'il écrivait en octobre 1697 à des Billettes: « Pourveu qu'il se fasse quelque chose de conséquent, je suis indifférent que cela se fasse en Allemagne ou en France, car je souhaite le bien du genre humain; je suis non pas φιλέλλην ou φιλορωμαῖος, mais φιλάνθρωπος»[1].

---

[1] GERHARDT, Die Philosophischen Schriften von G. W. Leibniz, t. VII, p. 456.

Chapitre II.

Rapports de la pédagogie de Leibniz avec sa philosophie.

Si la politique de Leibniz apparaît à chaque pas dans sa pédagogie, sa philosophie en dessine merveilleusement le cadre.

Logicisme, rationalisme, dynamisme et eudémonisme, voilà croyons-nous, la synthèse de la philosophie leibnizienne.

I.

Louis Couturat dans son livre « La logique de Leibniz » nous dit que lorsqu'il a voulu remonter aux principes philosophiques des théories de la logique algorithmique, analyser le calcul logique et le calcul géométrique, et enfin reconstituer l'idée de la caractéristique universelle, il s'est aperçu que Leibniz déduisait toutes ses théories philosophiques des principes de la « science générale », c'est-à-dire de la Méthodologie. C'est ainsi, ajoute l'auteur cité, que nous avons été amené à découvrir que la logique était non seulement le cœur et l'âme de son système, mais le centre de son activité intellectuelle et la source de toutes ses inventions, et à reconnaître en elle le foyer obscur, ou du moins caché, d'où jaillirent tant de lumineuses fulgurations[1].

Sans entrer dans les idées de M. Couturat, il est incontestable qu'il y a dans la philosophie de Leibniz une logique remarquable, logique que lui a donné la connaissance mathématique du monde. Nous le voyons en effet très jeune réfléchissant sur les principes de la méthode, ou sur la connaissance considérée au point de vue logique. Cartésien

[1] Couturat, La Logique de Leibniz, Préface, pp. XI, XII.

intrépide, il rêve une généralisation de la démonstration mathématique qui permette de l'appliquer à tout ce qui est. Ce que Descartes a fait en arithmétique et en géométrie, au moyen de l'algèbre et de l'analyse, il se propose de le faire dans toute l'étendue de la philosophie.

Pédagogue à vingt ans, l'auteur de la « Dissertatio de stylo philosophico Nizolii », met dans ses programmes et dans ses méthodes, cette logique impeccable.

Lorsque l'enfant saura lire, tout en favorisant le développement de son corps par des exercices proportionnés à son âge et à ses forces, tout en imprimant à ses manières cette distinction qu'on appelle la politesse, on ornera son esprit des connaissances les plus utiles et les plus élémentaires, on développera petit à petit les replis de la monade, et on arrivera graduellement jusqu'à la culture universelle, sans soubresaut, en vertu du principe de continuité.

Pour l'étude des sciences, nous l'avons signalé dans la première partie, Leibniz suit l'ordre dans lequel elles se sont développées. Il tâche de faire reproduire à l'enfant, dans ses études, la série humaine, de lui faire parcourir les sentiers déjà suivis par l'humanité. Quoi de plus logique ?

Logique qui apparaît également dans les méthodes, pour le développement des facultés, par exemple: on commencera par la mémoire: l'enfant en effet avant de pouvoir imaginer ou encore moins juger, a besoin de meubler sa mémoire, pour cela de voir et d'entendre, d'où l'enseignement oral, les leçons apprises, les révisions quotidiennes, l'enseignement par l'aspect surtout. Mais au fond qu'est-ce que développer la mémoire chez l'enfant, sinon dérouler à la lumière de sa conscience les perceptions enveloppées obscurément en lui ? Lorsque la mémoire sera meublée, ou plutôt lorsqu'on aura développé dans l'enfant les perceptions obscures, son imagination pourra travailler sur l'acquis, reproduire, combiner, créer des représentations neuves et originales. Enfin le jugement viendra ensuite pour apprécier exactement les

choses ou les hommes, discerner leur véritable nature, démêler l'apparent d'avec le réel, et finalement porter des affirmations.

De même dans le «Projet de l'éducation d'un Prince». La monade prince par le fait même qu'elle est au-dessus des autres doit arriver à une perfection plus grande. Le prince doit résumer en lui les perfections de ses sujets: de là pour lui la nécessité d'une culture intellectuelle et morale supérieure, de là l'initiation à tous les arts mécaniques, à l'industrie, au commerce national et international, à l'économie politique et domestique, au travail même des ouvriers. La logique en effet ne demande-t-elle pas que celui qui commande aux autres soit au courant de toutes les affaires qu'il devra règlementer plus tard, afin de ne rien faire qu'avec une sage expérience.

Nous pourrions multiplier les exemples de cette logique implacable de Leibniz appliquée à sa pédagogie. Quoi d'étonnant quand on songe qu'enfant de douze ans il se plongeait avec délices dans les épines de la logique scolastique. C'est à quatorze ans qu'il eut l'idée qui devait être le germe de toute sa Logique. « Il avait remarqué que les catégories d'Aristote servent à classer les concepts dans l'ordre où ils donnent matière aux propositions. Il se demanda et demanda à son professeur, pourquoi l'on ne classerait pas de même les propositions dans l'ordre où elles donnent matière aux syllogismes, ou généralement à la déduction. Il ignorait, ajoute-t-il, et ses maîtres ignoraient sans doute aussi, que c'est précisément ce que font les géomètres, quand ils rangent leurs théorèmes dans l'ordre où ils se déduisent les uns des autres. Ainsi c'était déjà la méthode mathématique qui, avant même qu'il la connût, constituait son idéal logique»[1].

II.

Leibniz tout en étant sur beaucoup de points l'adversaire de Descartes en est cependant le disciple. Il l'a combattu

[1] Vita Leibnizii a se ipso breviter delineata, Guhrauer, t. II, notes 52 et Klopp, t. I, p. XXXVI.

mais en le continuant. Comme DESCARTES il voit dans les mathématiques l'idéal de toute science. Nous l'avons dit: toute sa vie il rêve une langue universelle, un calcul philosophique, un art combinatoire qui, les concepts primitifs et irréductibles étant bien définis, permettrait, par leurs combinaisons, de trouver toute vérité. C'est là une idée toute cartésienne. Mais la déduction ne suppose que le principe d'identité ou de contradiction. Ce principe sert bien à établir ce qui est possible, il ne conduit pas au réel. Toutes les choses possibles ne sont pas actuelles. Au principe de contradiction il faut donc ajouter le principe de raison suffisante qui rend compte non plus seulement de ce qui peut être, mais de ce qui est. Il ne suffit pas qu'une chose ne soit pas contradictoire pour qu'elle existe: elle n'est réalisée que quand elle a une raison suffisante de l'être. Ce principe de raison LEIBNIZ le formule en ces termes rigoureux: Dans toute proposition vraie, universelle ou singulière, nécessaire ou contingente, le prédicat est contenu dans le sujet; en d'autres termes, toute vérité est réductible à une proposition identique, et doit pouvoir se démontrer a priori par l'analyse de ses termes. De là LEIBNIZ déduit le principe de symétrie et le principe des indiscernables, puis des conséquences métaphysiques: il n'y a pas de dénominations purement extrinsèques; la notion complète d'une substance individuelle enveloppe tous ses prédicats passés, présents et futurs, et par suite l'univers entier; toutes les substances créées ne sont que des expressions diverses d'un même univers; il n'y a pas de vide ni d'atomes; toute parcelle de matière est actuellement divisée à l'infini; l'espace, le temps et le mouvement ne sont que des phénomènes vrais; la substance des corps est une «forme» analogue à l'âme; aucune substance ne peut naître ni périr naturellement. Telles sont toutes les thèses essentielles de la monadologie qui dérivent de ce seul principe de raison: toute vérité est analytique. Par conséquent, tout dans le monde doit être intelligible et démontrable par de purs concepts, et la seule méthode des

sciences est la déduction. Nous avions donc raison en affirmant que la philosophie de LEIBNIZ apparaît comme l'expression la plus complète et la plus systématique du rationalisme intellectualiste: il y a accord parfait entre la pensée et les choses, entre la nature et l'esprit; la réalité est entièrement pénétrable à la raison, parce qu'elle est pénétrée de raison.

Or ce rationalisme qui est la base de toute sa philosophie l'est aussi de sa pédagogie. Que l'on se rappelle le début de sa Nova Methodus: un plan d'études est une conception de l'état de raison, c'est-à-dire un moyen de parvenir à cet état où l'on agira parfaitement. Tous les efforts de l'éducateur doivent donc tendre vers un but unique: amener l'enfant à agir raisonnablement. « Je trouve que la véritable vertu doit être désintéressée, c'est-à-dire comme je l'interprète qu'on doit être porté à trouver du plaisir dans l'exercice de la vertu et du dégoût dans celui du vice ; et cela devrait être le but de l'éducation. Or la vertu c'est l'habitude d'agir raisonnablement»[1]. Tant que la raison ne sera pas encore éveillée chez l'enfant, qu'on le traite comme un petit animal, et qu'on emploie avec lui les méthodes qu'emploient les dresseurs d'animaux. Mais dès qu'elle aura fait son apparition que l'on change de manière de faire, et qu'on le traite comme un être raisonnable. Surtout il faut avoir grand soin de justifier à sa raison tout ce qu'on lui enseigne: expliquer tous les mots, prouver toutes les propositions[2]. En 1684, c'est-à-dire dix-huit ans plus tard, LEIBNIZ développa cette idée dans les « Meditationes de cognitione, veritate et ideis ». Dans cet ouvrage il dit que la condition d'une véritable science des réalités, suppose avant tout de bonnes définitions des choses. Définitions que nous ne pouvous être en état de fournir que si nous savons discerner les idées simples.

---

[1] DUTENS, t. V, p. 40.
[2] DUTENS, t. V, p. 175, No 25.

Et de même que le criterium de la vérité d'une idée se trouve en définitive dans cette idée elle-même, en tant qu'elle est adéquate, c'est-à-dire en tant qu'elle ne laisse rien à expliquer, de même le criterium de la vérité des propositions se trouve en elles-mêmes, dans le rapport de leurs termes entre eux. Dans une proposition vraie, la notion du prédicat est toujours incluse en celle du sujet, de telle sorte qu'il suffise d'analyser cette dernière pour en faire sortir la première[1].

La religion elle-même devra revêtir ce caractère rationnel, soit dans sa conception, soit dans la pratique. L'essence véritable de la religion n'est autre chose que l'amour de Dieu. La condition de cet amour c'est la connaissance. Plus elle est distincte, plus pur et plus puissant est l'amour qu'elle détermine. La forme adéquate de la religion est l'accomplissement de la volonté de Dieu. Or cette volonté tend au bien universel. La pratique de la religion consiste donc dans l'effort pour contribuer à ce bien, c'est-à-dire tout d'abord dans l'amour de nos semblables. La véritable et solide piété consiste dans la lumière et dans la vertu, dans les sentiments et dans la pratique de la justice. Quoi de plus rationnel et en même temps de plus raisonnable ? Cette religion ainsi conçue, même avec une révélation survenant pour la compléter comme dans le Christianisme, cette religion est tout à fait conforme à la philosophie leibnizienne. Il ne faudrait pas croire cependant que Leibniz identifiait la raison avec la foi. Dans le « Discours sur la conformité de la foi avec la raison », il s'efforce de démontrer qu'une chose peut être au-dessus de la raison, sans être pour cela contre la raison. Il rattache cette doctrine scolastique à sa distinction de deux espèces de nécessité. Ce qui est contre la raison, dit-il, est contre les vérités absolument certaines et indispensables, c'est-à-dire, en définitive, contre le principe de contra-

[1] Cf. Erdmann 76b, 80, 369b. — Gerhardt, t. II, p. 43, 52.

diction. Rien ne peut aller en ce sens contre la raison; et il en est, à cet égard, de la religion comme de la science elle-même. Mais ce qui est au-dessus de la raison est contraire seulement à ce qu'on a coutume d'expérimenter ou de comprendre, c'est-à-dire aux faits ordinaires. Comme la nécessité physique proprement dite n'est fondée que sur les lois prescrites à la nature par la volonté divine, et qu'elle ne dépend pas immédiatement de l'entendement divin cette nécessité n'est pas absolue, et Dieu a pu, en vue de fins supérieures, y faire parfois exception. En d'autres termes, le miracle est possible, mais il n'est pas la dérogation à toute espèce de loi, il est l'introduction d'un ordre supérieur dans l'ordre inférieur, du règne de la grâce dans le règne de la nature. C'est en ce sens que les vérités de la religion sont supérieures à la raison; et ainsi elles la dépassent sans la contrarier[1].

Voilà bien la religion et la piété telles qu'elles nous sont apparues dans les programmes et les méthodes de Leibniz, ne choquant nullement la raison.

III.

Selon Descartes, toutes les substances sont essentiellement passives; suivant Leibniz, au contraire, elles sont toutes essentiellement actives. La force selon Leibniz est l'essence même de la substance, qui est simple, une, le dernier élément où vient aboutir l'analyse de tous les êtres. Ces unités de substance ne sont pas des atomes matériels, mais des forces simples, irréductibles auxquelles il donne le nom de monades à cause de leur unité et le leur simplicité absolues. Les monades diffèrent les unes des autres, non par leurs qualités extérieures, puisqu'elles sont simples et indivisibles, mais par leurs qualités internes qu'il appelle des perceptions,

[1] Erdmann, 486—480. Cf. Boutroux, La Monadologie, pp. 126, 127, 128.

alors même qu'elles ne sont pas accompagnées de conscience. Par leurs combinaisons elles constituent tous les êtres, toutes les substances composées de l'univers, le monde des esprits comme le monde des corps. L'âme est une monade qui a conscience de ses perceptions, le corps est un agrégat de monades sans conscience de leurs perceptions. Dans l'univers de Leibniz il n'y a pas, comme dans l'univers cartésien, deux grandes classes de substances, l'esprit et la matière, séparées par un abîme: il n'y a point d'étendue inerte régie par les seules lois de la mécanique, il n'y a que des forces. La réalité par conséquent qui se cache derrière l'étendue et le mouvement, ce sont des êtres plus ou moins analogues à nous-mêmes, des activités sentantes, des forces représentatives, des centres de perceptions et d'efforts. De l'homme à l'animal, de l'animal à la plante, de la plante au minéral, la gradation est continue et insensible: on y suit l'obscurcissement progressif de l'activité spirituelle depuis notre conscience où elle se voit immédiatement elle-même, jusqu'à ce dernier degré de la matière où elle cesse de nous être visible, mais où elle existe encore. Ainsi tous les êtres forment entre eux une immense progression dont chaque terme ne diffère de celui qui précède, ou de celui qui suit, que par une raison infiniment petite.

Tel est le résumé du dynamisme de Leibniz. Il semble, il est vrai, que cette hypothèse fasse violence à nos préjugés et à notre imagination, mais elle a pour elle l'analogie. Elle est, il nous semble, le seul moyen d'attribuer une réalité objective au monde extérieur et de nous en faire une idée qui ne soit point contradictoire. Elle satisfait enfin notre raison, en supprimant l'irréductible dualité de l'esprit et de la matière, et en ramenant toutes choses à l'unité de l'esprit.

Mais si les monades ne peuvent agir les unes sur les autres, comment expliquer l'accord merveilleux de tous les êtres du monde, comment surtout concevoir l'éducation ?

Leibniz découvre la raison du premier dans une harmonie

préétablie. Dieu, qui a créé toutes les monades, a vu dès l'origine tous leurs rapports possibles et les a ordonnées en conséquence, dans le plan du monde, les unes par rapport aux autres. Les monades s'accordent entre elles, de même que deux pendules habilement construites marquent et sonnent les mêmes heures, au même temps, sans agir l'une sur l'autre.

Pour concevoir l'influence de l'éducation il faut faire appel à la théorie de la connaissance: l'âme de l'enfant n'est pas une table rase. Elle contient des virtualités. Le but de l'éducation sera précisément d'éveiller, de développer ces virtualités. La monade créée ne saurait en effet déplier tout d'un coup tout ce qui est en elle, car alors elle deviendrait l'image de Dieu. Elle ne peut que marcher pas à pas de perceptions confuses à des perceptions plus distinctes. Mais la perception confuse n'est autre chose que la perception qui, dans une monade donnée, représente les autres monades, c'est-à-dire la perception qui se produit dans une monade en vertu de sa relation avec les autres monades. Donc c'est la connaissance des choses extérieures, ainsi entendue, qui nous achemine à la connaissance de nous-mêmes; et, en ce sens, l'expérience est la condition du développement des virtualités qui sommeillent dans l'âme[1].

En sorte que l'origine de la connaissance est double: l'innéité et l'expérience. Mais l'innéité ne consiste pas dans l'existence de connaissances expresses, elle ne consiste qu'en virtualités et dispositions. Et l'expérience sera une sollicitation étrangère, indispensable au développement des dispositions innées.

L'éducation sera précisément cette expérience qui viendra solliciter les dispositions innées, et développer les replis de la monade enfant. C'est elle qui créera les occasions des excitations extérieures.

De là cette préoccupation constante de Leibniz de faire

---

[1] Erdmann, 353a.

de l'éducation expérimentale, de rassembler toutes les observations et découvertes possibles.

IV.

Les relations sont peut-être plus frappantes avec la morale: notre essence, dit LEIBNIZ, n'étant autre que la raison, notre perfectionnement immédiat consistera evidemment dans une conduite aussi conforme que possible à la raison. Or la première cause de nos infractions aux commandements de la raison est l'ignorance, et ainsi notre premier soin doit être d'acquérir des perceptions distinctes, c'est-à-dire de nous former, alors que notre intérêt n'est pas en jeu et que nous avons l'esprit assez libre pour nous placer à un point de vue universel, des règles de conduite bien méditées et nettement énoncées[1]. Que l'on rapproche ces paroles de la définition de l'éducation: un état de raison, — ou de celle de la vertu: l'habitude d'agir raisonnablement[2]. Evidemment la relation s'impose. Mais cette première condition remplie, s'éclairer pour agir raisonnablement, nous ne serons pas encore assurés d'obéir à la raison. En effet, si au moment d'agir, ces règles ne se présentent pas à notre esprit, ou si, bien qu'elles s'y présentent, elles le laissent indifférent; si par une sorte de psitaccisme, nous les redisons du bout des lèvres, sans en être touché dans notre cœur, c'est en vain que nous en aurons la connaissance, l'action ne suivra pas. Il faut donc, selon les lois de la nature humaine, établir une liaison entre la connaissance et le sentiment, de manière que la connaissance nous touche et nous dispose à agir[3].

Qui opérera cette liaison entre la connaissance et le sentiment ? — L'éducation. Elever, dit LEIBNIZ, c'est créer des

---

[1] ERDMANN, 257b, 259a.
[2] DUTENS, t. IV, p. 164.
[3] DUTENS, t. IV, p. 164.

habitudes bonnes, c'est conduire l'enfant jusqu'à cet état de raison où il agira parfaitement[1].

Enfin que de fois LEIBNIZ n'a-t-il pas répété que le but de l'éducation est le bonheur de l'homme? Or les deux problèmes essentiels de sa morale sont: 1. Celui de la fin que nous devons nous proposer dans notre conduite; 2. celui des moyens que nous devons employer pour atteindre cette fin. La fin de la vie n'est autre que la félicité, entendue comme il convient. Félicité qui se distingue de la connaissance, en ce qu'elle est un sentiment. Elle se distingue du plaisir, en ce qu'elle est non seulement un état qui présente quelque bonté, mais encore l'état le meilleur où nous puissions prétendre[2]. Le bonheur qui nous convient et où nous devons prétendre est une joie raisonnable et un plaisir accompagné de lumière. C'est en même temps un progrès perpétuel à de nouveaux plaisirs et à de nouvelles perceptions[3]. Le moyen d'atteindre sûrement à la félicité, d'après les lois générales des choses, ne peut consister que dans le développement de notre perfection. Et c'est encore le but de l'éducation.

Si nous voulions résumer dans une proposition cet accord de la pédagogie de LEIBNIZ avec sa philosophie dogmatique ou plutôt théorique et pratique nous dirions: l'éducation telle que nous l'avons étudiée dans la première partie nous est apparue comme une force sollicitant sans cesse la raison de l'enfant, la développant graduellement jusqu'à son parfait épanouissement. Or une semblable conception ne peut que s'harmoniser heureusement avec une philosophie qui considère tout être comme une force douée d'une expansion spontanée (monade), et qui admet une série de gradations nécessaires (principe de continuité) pour que la conscience passe de la sensation la plus confuse à l'idée distincte, de l'obscurité à la lumière.

---

[1] DUTENS, t. IV, p. 169.

[2] ERDMANN 718b.

[3] Ibid.

Et ces rapports de la pédagogie de Leibniz avec sa philosophie sont d'autant plus surprenants que le document pédagogique le plus important est antérieur à la philosophie leibnizienne. On sait en effet que la Nova Methodus date de 1666. Leibniz avait vingt ans. Il n'avait pas encore terminé ses études de droit. Il est vrai que de bonne heure il montra un goût très marqué pour les études philosophiques. A quinze ans il délibérait dans le bocage de Rosenthal, aux environs de Leipzig, s'il renoncerait aux formes des anciens pour adopter le mécanisme des modernes.

Mais cet accord entre la pédagogie de Leibniz et sa philosophie tient surtout à l'unité de vue du grand génie que fut Leibniz. Esprit très profond et essentiellement logique, de très bonne heure il a eu l'intuition de son système philosophique tout entier. Les années n'ont fait que déplier de la façon la plus parfaite cette « activité » merveilleuse qui a entrevu et réalisé d'une certaine façon l'unité et l'harmonie du savoir humain. Il a été cet « esprit, comme il le dit lui-même, qui est comme un monde, embrassant l'infini, exprimant l'univers, qui est aussi durable, aussi absolu que l'univers lui-même ».

Fin.

Bibliographie.

RASPE, Œuvres philosophiques latines et françaises de feu M. Leibnitz, tirées de ses manuscrits qui se conservent dans la Bibliothèque royale de Hanovre. 1765.

DUTENS, Gothofredi Guillelmi Leibnitii opera omnia. Genevæ 1768.

GUHRAUER, Œuvres de Leibnitz. 1838—1840.

GUHRAUER, G. W. F. von Leibnitz eine Biographie. Breslau 1842 bis 1846.

ERDMANN, Œuvres philosophiques de Leibnitz. 1840.

A. FOUCHER DE CAREIL, Œuvres de Leibnitz. 1854—1857. 1859. 1873. 1876.

O. KLOPP, Die Werke von Leibniz. 1864.

JANET, Œuvres philosophiques de Leibnitz. 1866.

GERHARDT, Œuvres philosophiques de Leibnitz. 1875.

BOUTROUX, Leibnitz, Les Nouveaux Essais sur l'entendement humain.

BOUTROUX, Leibnitz, La Monadologie. Paris 1881.

BÖHMER, Magazin für das Kirchenrecht, die Kirchen und Gelehrten, Geschichte nebst Beiträgen zur Menschen Kenntnis überhaupt. Göttingen 1787.

GUERRIER, Leibnitz in seinen Beziehungen zu Rußland und Peter dem Großen. Leipzig 1863.

J. TH. MERZ, Leibniz. Heidelberg 1886.

J. BARUZY, Leibniz avec de nombreux textes inédits. Paris 1909, Bloud et Cie.

WOLF, Acta Eruditorum, Elogium Leibnitii. 1717.

FONTENELLE, Eloge de M. de Leibnitz. 1717.

GEORGES ECKHART, Lebenslauf. 1717.

EMERY, Les Pensées morales de Leibniz. 1819.

A. BERTRAND, Leibniz, La Monadologie. Paris, Belin.

A. BERTRAND, Leibniz, Nouveaux Essais sur l'Entendement humain. (avant-propos et livre Ier). Paris, Belin.

E. THOUVEREZ, Leibniz, Discours de métaphysique et analyse détaillée des Lettres à Arnauld. Paris 1910. Belin.

J. BARUZY, Leibnitz et l'organisation religieuse de la terre. Paris, Alcan, 1907.

J. BARUZY, Dialogues. Revue Méthaphysique 1905.

Frankfurter Zeitung. Plan de la campagne d'Egypte. Plan de constitution soumis à Pierre le Grand. — 2 Août 1908.

Bulletin de la Société philosophique de Paris 1903.

W. Kabitz, Die Philosophie des jungen Leibniz. Heidelberg 1909. Winter.

B. Russel, La Philosophie de Leibniz, avec un avant-propos par Levy-Brühl. Paris 1909. Alcan.

Grosse Denker, herausgegeben von E. v. Aster. Band II. 1911.

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft 1911.

Dr. Schmid, Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit. T. V. 1re partie.

W. Dilthey, Deutsche Rundschau 1900.

Couturat, La Logique de Leibniz. Paris 1901. Alcan.

Kuno Fischer, Leibniz' Leben, Werke und Lehre. Heidelberg 1902.

Hülsen, Leibniz als Pädagoge und seine Ansichten über Pädagogik. Programm, Berlin 1874.

Le Viseur, Leibnitz, Beziehungen zur Pädagogik. Berlin 1882.

Dumesnil, article dans le Dictionnaire de Pédagogie. T. II, p. 1563.

Anton Kröger, Neue Jahrbücher für Klassisches Altertum und Pädagogik. 1900. T. VI, 3 articles.

Kvet, Leibnitz und Comenius. Prag 1857.

Pfleiderer, Leibnitz als Patriot und Bildungsträger. Leipzig 1870.

P. de Coubertin, L'Education en Angleterre. 1888.

G. Compayré, Histoire critique des Doctrines de l'Education en France depuis le seizième siècle. Paris, Hachette, 1881.

G. Compayré, Histoire de la Pédagogie. Paris 1907, Delaplane.

F. Cadet, L'Education à Port-Royal.

Levy-Brühl, L'Allemagne depuis Leibnitz. Paris 1890. Hachette.

Delfour, Les Jésuites à Poitiers.

Pinloche, La réforme de l'enseignement en Allemagne au dix-huitième siècle. Paris 1889. Colin.

Picavet, L'Education.

Bossuet, Lettre au pape Innocent XI. Œuvres complètes de Bossuet par F. Lachat. T. XXIII.

Ratio Studiorum, édition de Lyon, 1891.

Fouilloux, La durée du sommeil des enfants et des adolescents. L'intermédiaire des Educateurs, 2e année, No. 16.

E. Claparede. Die Bedeutung der Tierpsychologie für die Pädagogik. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und exp. Pädagogik, 12. Jahrgang, 1911.

Maria Montessori, Rome.

William Pyle, The Outlines of Educational Psychology, 3e édit. Baltimore 1911.

Max Oefner, Das Gedächtnis, 3e édit., Berlin 1913.

Robert Tschudi, Der Stundenplan. Die experimentelle Pädagogik, Vol. III., 1906.

Michael Kesselring, Experimentelle Untersuchungen zur Theorie des Stundenplans. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 12e année. 1911.

Karl Gross, Die Spiele des Menschen. 1899.

Karl Gross, Das Seelenleben des Kindes, 2e édit. Berlin, 1908.

G. J. W. Patrick, The Psychology of Relaxation. Popular Science Monthly, vol. 84. 1914, No. 6.

N. Braunshausen, Die experimentelle Gedächtnisforschung, Langensalza 1914.

Carl Winters Universitätsbuchhandlung, Abteilung Druckerei, Heidelberg.